



Université de Montréal

LES IMPACTS DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION  
AU QUÉBEC SUR LA CONDITION ENSEIGNANTE : UNE PERSPECTIVE  
INSPIRÉE DE HORKHEIMER ET ADORNO

Par

Maxime Gauthier-Lacasse

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des Sciences de l'éducation

En vue de l'obtention du grade de maître ès arts en sciences de l'éducation, option :

Éducation comparée et fondements de l'éducation

Juillet 2017

© Maxime Gauthier-Lacasse, 2017

Université de Montréal

Faculté des Sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

Les impacts de la Gestion Axée sur les Résultats en éducation au Québec sur la condition  
enseignante : une perspective inspirée de Horkheimer et Adorno

Présenté par :

Maxime Gauthier-Lacasse

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Francisco A. Loiola

Membre du jury

Guy Bourgeault

Membre du jury

Maurice Tardif

Directeur de recherche

Arianne Robichaud

Co-directrice de recherche

## Résumé

Max Horkheimer et Theodor Adorno sont généralement reconnus comme les figures de proue de la première génération de l'École de Francfort, école de pensée sociologique et philosophique critique. Ces auteurs érigent sur des bases théoriques variées empruntant au courant marxiste, à la sociologie wébérienne et à la psychanalyse freudienne, entre autres, une Théorie Critique de la société visant l'émancipation des acteurs sociaux constituant cette société. Essentiellement, ils soutiennent une théorie selon laquelle, à l'époque moderne, le monde social des Hommes se développe suivant une mode de rationalité instrumentale, et que cette rationalisation instrumentale de la société engendre des conséquences désastreuses pour l'individu qui se retrouve, en ces circonstances, déprivé de sa liberté, du sens qu'il accorde à sa propre activité sociale; aliéné.

Or, ces théories, pourtant à maintes reprises sollicitées pour analyser nombre de phénomènes sociaux dans d'autres champs d'étude, n'ont que très rarement, voire jamais, été utilisées dans la sphère de l'éducation. Pourtant, certaines grandes mouvances internationales en éducation, notamment la Nouvelle Gestion Publique et plus particulièrement la régulation par les résultats, nous semblent être un terreau très fertile pour une réflexion inspirée par les francfortois. Effectivement, ces phénomènes s'apparentent en plusieurs points à des mécanismes de rationalisation instrumentale des systèmes éducatifs. Nous proposons donc dans ce mémoire une réflexion théorique et spéculative sur les impacts de la Gestion Axée sur les Résultats en éducation au Québec sur les enseignants : nous sommes d'avis que ce point de vue au regard de ces relativement nouvelles politiques éducatives québécoises mérite d'être mis en lumière considérant les changements importants que ces dernières imposent aux acteurs de première ligne du système, les enseignants.

Mots-clés : École de Francfort, Gestion Axée sur les Résultats, système scolaire québécois, sociologie de l'éducation, enseignants.

## Abstract

Max Horkheimer and Theodor Adorno are generally recognized as the two leading figures of the Frankfurt School's first generation. Founders of this critical sociological and philosophical school of thought, they borrow from many theoretical sources, most notably from Marxism, Weberian sociology and Freudian psychoanalysis, to elaborate a Critical Theory of society focused on the objective of emancipation of the social actors constituting this society. At its core, they defend a theory whereby the modern world develops following a pattern of instrumental rationalization which entails catastrophic consequences for individuals, which in these conditions, is deprived of its freedom, of the ability to make sense of his social actions ; alienated.

Nevertheless, these theories, often used in many other fields of study, are rarely if ever solicited in the educative sphere. Yet, certain massive international movements in education, such as the introduction of New Public Management, results-based management and reinforced accountability structures, provides a very fertile ground for reflection using Horkheimer and Adorno's point of view, as these global tendencies in education politics draw numerous similarities to instrumental rationalization mechanisms. In this here thesis, we offer a theoretical and speculative reflection regarding the impact on teachers of the relatively new « *Gestion Axée sur les Résultats* » in education in the province of Quebec, an accountability mechanism of which's institutionalization started from the turn of this century with the passage of bills making it a legal requirement for every school sought over by the province's Ministry of Education. We are of the opinion that the important changes therefore brought to the first line actors of Quebec's education system – teachers – warrant consideration and profound reflection : the frankfurters' perspective allows us to do just that.

Keywords : Frankfurt School, results-based management, Quebec school system, sociology of education

# Table des Matières

Résumé.....	iv
Abstract .....	v
Remerciements.....	ix
Liste des tableaux et figures.....	xi
Tableaux .....	xi
Figures .....	xi
INTRODUCTION .....	12
Cerner notre problématique et notre perspective théorique .....	12
Une approche méthodologique inhabituelle.....	19
Deux sections distinctes au corpus .....	21
I. LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION AU QUÉBEC .....	24
1.1 Éléments de contexte : mondialisation et rationalisation des systèmes éducatifs... 24	
1.1.1 Apport de la mondialisation : une nouvelle orthodoxie en éducation .....	25
1.1.2 Nouvelle Gestion Publique.....	27
1.1.3 Accountability en éducation .....	29
1.1.4 Les politiques de régulation par les résultats en éducation .....	32
1.2 La Gestion Axée sur les Résultats en éducation au Québec .....	35
1.2.1 Perspective historique.....	35
1.2.2 Construction du modèle québécois.....	37
1.2.3 Une accentuation de la gestion de la pédagogie .....	40
II. HORKHEIMER, ADORNO ET LA RAISON INSTRUMENTALE .....	42
2.1. La critique de Horkheimer et Adorno à l'égard de la rationalité instrumentale : remise en contexte.....	42
2.1.1. Schisme au sein du marxisme.....	43
2.1.2. L'École de Francfort : en transition du marxisme à la Théorie Critique.....	44
2.2 Vers un assaut sur la raison totalitaire.....	46
2.2.1 Weber et la typologie des déterminants de l'action.....	47
2.2.3 La réification selon Lukács.....	52

2.3 Vers une philosophie négative de l'histoire .....	54
2.4 La Dialectique de la Raison (1944).....	55
2.4.1 Perversion de la Raison .....	56
2.4.2 La triste ironie de la domination.....	57
2.4.3 Destruction de l'individu et aliénation .....	59
2.5 L'Éclipse de la Raison (1947).....	60
2.5.1 Définitions et distinctions entre raisons subjective et objective.....	61
2.5.2 Perte de sens pour l'acteur social .....	63
2.5.3 Perte de liberté .....	64
2.5.4 Propositions théoriques.....	66
2.6 Ce que nous retenons de Horkheimer et Adorno pour notre sujet d'étude .....	67
III. L'IMPACT DE LA GAR SUR LES ENSEIGNANTS : UNE PERSPECTIVE FRANCFORTOISE .....	68
3.1 Perspective macrosociologique : la GAR, mécanisme de rationalisation instrumentale du système, et les enseignants .....	70
3.1.1 GAR et raison instrumentale : des liens étroits .....	70
3.1.2 Le sens attribué à leur travail par les enseignants : leurs valeurs, les finalités éducatives qu'ils privilégient et leur identité professionnelle .....	73
3.1.3 Resserrement du curriculum et perte de sens .....	75
3.1.4 Accountability instrumentale forcée et perte de sens .....	79
3.2 Perspective mésosociologique : la GAR, dispositif de hiérarchisation, et les enseignants .....	82
3.2.1 Autonomie professionnelle réduite, perte de liberté.....	82
3.2.2 Sur la difficulté d'évaluer la qualité l'enseignement.....	86
3.3 Perspective microsociologique : la GAR, outil de domination de l'individu et souffrance enseignante .....	88
3.3.1 Pression, insécurité, perte de repères et manque de confiance .....	89
3.3.2 Incompatibilité entre les idéaux des enseignants et la régulation par les résultats .....	91
3.3.3 : Travail et émancipation .....	93
3.3.4 : Négation de ses particularités .....	95

3.4 Questionnements persistants .....	97
IV. LIMITES ET CRITIQUES DU MODÈLE D'INTERPRÉTATION FRANCFORTOIS.....	98
4.1 Critique de Horkheimer et Adorno sur le sujet de la raison chez Habermas .....	98
4.2 Honneth, deux lectures possibles de la Dialectique de la Raison et la notion de « Critique Ouvrante ».....	108
4.3 L'ethnométhodologie : un renversement de paradigme sociologique .....	116
Conclusion .....	125
Bibliographie.....	130



## Remerciements

À mon sens, ce mémoire ne représente pas l'aboutissement d'une pénible et interminable étape tel que le passage aux études de cycles supérieurs l'est souvent décrit, mais bien une démonstration tangible de la chance que j'ai eue de pouvoir m'épanouir intellectuellement. Cette occasion émane de la participation de nombreuses personnes, proches ou lointaines, pour qui l'expression de ma gratitude ne se limite évidemment pas à cette page de remerciements, mais je tiens néanmoins à utiliser cette dernière pour que le souvenir de votre apport ne puisse être dissociable du travail que vous aurez rendu possible.

Je ne pourrais commencer autrement qu'en remerciant Mme Arianne Robichaud, sans la persévérance et la conviction de qui je n'aurais jamais entrepris le parcours dont un chapitre qui se clôt aujourd'hui. Merci pour la confiance que tu as en moi, pour ta disponibilité d'immense ressort, pour ton intelligence vive au raffinement que j'envie, pour la franchise et la sincérité de ton expression autant que de ton écoute. Merci.

Merci également à M. Maurice Tardif, dont le soutien fut aussi senti et indéfectible, ultime réconfort en moments de doute. Merci pour l'étendue de votre connaissance et votre regard critique, merci de m'avoir mis au défi dès la première seconde, merci pour votre franchise et votre spontanéité. Merci.

Merci, maintenant, à Brigitte. Si mon passage à la M.A. m'a semblé si doux, c'est sans aucun doute grâce à ta présence. Merci à toi qui me permettait de m'investir dans mes cours et mes travaux alors que tu mettais une quantité incomparable d'efforts et d'attention dans ton engagement auprès de nos deux petites merveilles, qui comprenait mes besoins, mes délires, mes inconsciences ainsi que mes obstinations. Merci de m'offrir un univers de réconfort et de bienveillance des mes moments les plus vertigineux. Merci.

Merci à mes amis, qui savent qui ils sont, qui ne liront jamais ce mémoire (avec raison, sans doute) mais que j'aime quand même, qui représentent une fuite du réel essentielle au maintien de l'équilibre précaire de la santé de mon esprit. Merci.

Merci à mes parents de m'avoir toujours tout offert ce dont j'avais besoin, avec leur générosité sans borne. Du berceau jusqu'aux berceaux, je n'ai jamais douté de leur amour le plus sincère et profond, terreau duquel germe une bonté à mon égard dont l'immensité n'a d'égal que mon appréciation d'elle. Merci d'avoir cultivé ma curiosité, de m'avoir laissé tout essayer, de m'avoir indéfectiblement supporté dans tout ce que j'aie jamais entrepris, d'avoir toujours représenté – et de représenter encore aujourd'hui – pour moi des modèles. Merci.

Merci, finalement, grand-papa, la racine tenace d'où tout a poussé ; celle qui n'a abandonné devant rien pour abreuver ce qui dépendait de lui. Ton courage, ton opiniâtreté et ta solidité sont une inspiration quotidienne pour moi. Merci.

## Liste des tableaux et figures

### Tableaux

Tableau 1 : Typologie des politique d'*accountability* de Maroy et Voisin..... p. 25

### Figures

Figure 1 : Mécanismes de reddition de comptes aux différents paliers.....p.30

# INTRODUCTION

Depuis l'adoption des projets de loi 124 et 88 en 2002 et en 2008 respectivement, le Québec s'est officiellement engagé sur la voie de la régulation par les résultats en éducation en instituant les stratégies d'alignement entre les paliers du système éducatif et le mécanisme de contractualisation qui constituent la GAR (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013, p.142-143). Nous proposons ici une réflexion théorique sur l'impact de ces dispositifs sur les enseignants québécois en recourant à une perspective empruntée à l'École de Francfort, courant de pensée philosophique et sociologique critique influent du vingtième et du vingt-et-unième siècles pour nous éclairer sur le sujet.

## Cerner notre problématique et notre perspective théorique

Déjà en 1922, Durkheim, confronté au défi d'en définir le concept, reconnaissait la nature éminemment sociale de l'action éducative :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est Particulièrement destiné (Durkheim, 1922, p.9).

Ainsi, il y a presque cent ans aujourd'hui, la dimension politique, le rôle crucial de l'éducation dans l'interaction entre l'individu, son milieu et sa société étaient déjà reconnus aux premiers balbutiements de la sociologie moderne. L'éducation ne peut donc qu'être comprise dans sa globalité qu'en prenant en considération ce dialogue entre l'individu et son environnement, et, chaque société se faisant un idéal différent de l'homme qu'il construit, on comprend également les divergences entre les différents systèmes éducatifs (*ibid.*, p.8). Si les recherches en éducation comparée du début du vingtième siècle négligeaient l'effet des transformations sociales et économiques des sociétés sur leur mode de transmission de la connaissance, il est aujourd'hui assez

universellement accepté que ces éléments sont en interrelation (Carnoy et Rhoten, 2002, p.1).

Or, à l'ère de la mondialisation, phénomène au sein duquel la connaissance joue d'ailleurs un rôle prépondérant, nul doute que les courants économiques et sociaux internationaux transcendent les frontières et sont ressentis jusqu'à la manière même de transmettre l'héritage culturel et intellectuel de nombreuses communautés qui avaient autrefois leur manière propre de le faire. Bref, la mondialisation a un impact indéniable sur notre façon de concevoir l'éducation (*ibid*, p.7).

Parmi les tendances internationales associées à la mondialisation, de nombreux États occidentaux, particulièrement ceux appartenant à l'OCDÉ, sont en profonde mutation ou ont accompli une profonde transformation depuis les années 1980 en suivant les doctrines édictées par les tenants de la Nouvelle Gestion Publique (NGP). Si la responsabilité de l'émergence et de l'essor de ce courant a souvent et longtemps été attribuée en partie ou même entièrement aux sociétés anglo-saxonnes, menés alors respectivement par Thatcher et Reagan, deux noms indissociables de cette école de pensée, il ne faisait plus de doute, déjà au milieu des années 1990, qu'il ne s'agissait pas simplement d'une « maladie anglo-saxonne » : la NGP était perceptible en de nombreux autres lieux – particulièrement en Europe occidentale (Hood, 1995, p.99-100).

Il est évidemment difficile de définir la NGP, terme ample et élastique à l'instar de tout autre mot cherchant à identifier et circonscrire l'étendue d'une idéologie politique ou administrative, succédané à l'énumération d'une myriade de politiques et de réformes administratives partageant sensiblement le même esprit et répondant aux mêmes doctrines (Hood, 1991, p.3). Ainsi, au sens propre, le terme NGP ne désigne rien de plus que « *the idea that the cumulative flow of policy decisions over the past twenty years has amounted to a substantial shift in governance and management of the "state sector"* » (Barzelay, 2001, p.3). C'est donc la convergence dans la volonté de ralentir ou de renverser la croissance de l'action et la dépense gouvernementale, la volonté de privatisation dans le secteur de l'offre de services, le désir d'automatisation dans ce même secteur et le développement d'une cohésion internationale sur les plans de la

gestion, de l'élaboration de politiques et des styles décisionnels qui permet de regrouper un grand nombre de changements au sein de multiples États sous la dénomination « NGP » (Hood, 1991, p.1).

Le lecteur conviendra qu'il serait irréaliste, dans l'espace limité de ce mémoire, de présenter une étude compréhensive suffisamment approfondie de l'ensemble des politiques éducatives relatives au mode de gouvernance proposé par les tenants de la NGP rencontrées en éducation. Nous avons plutôt choisi de traiter ici de politiques émanant de l'insistance de la NGP sur l'*accountability* : les politiques de régulation par les résultats. Alors que nous pourrions imaginer procéder au même exercice avec une pléiade d'autres courants ou expressions de cette tendance globale, notre décision de nous arrêter sur la régulation par les résultats est guidée par la relative nouveauté du phénomène au Québec, ainsi que par ses retombées notables sur les acteurs sociaux investis dans le monde de l'éducation.

La NGP met donc l'accent, entre autres, sur l'*accountability*, concept « difficilement traduisible [...], qui ne se résume pas au seul impératif de *reddition de comptes* ou d'*imputabilité*, termes qui ne sont que des traductions partielles de la réalité que le terme anglais recouvre [et qui] implique en outre au minimum une collecte systématique d'informations sur les résultats du système, une visée de changement et d'amélioration du système à partir des résultats » (Maroy, 2013, p.15) des acteurs de la sphère publique. Les tenants de cette idéologie cherchent à mettre en exergue les défaillances des systèmes d'*accountability* publique antérieurs et proposent des solutions plus efficaces pour accroître leur efficacité (Barberis, 20, p.460).

En éducation, cette accentuation de l'attention portée à l'idée d'*accountability* dans la sphère publique se traduit par une tendance internationale à l'adoption de politiques de régulation par les résultats. Tant en Amérique du Nord qu'en Europe, de nombreux pays ont développé et appliqué différents modèles de tels ensembles de politiques (Maroy, 2013, p.16). C'est d'ailleurs le cas du Québec, qui s'est formellement inscrit dans ce virage de la régulation par les résultats en éducation depuis maintenant une quinzaine d'années, en rendant légalement « obligatoire l'application de la Gestion Axée

sur les Résultats aux ordres d'enseignement primaire et secondaire » (Dembélé et al., 2013, p.97). Or, les différents récits d'action publique des acteurs politiques n'accordent que peu d'importance à la réflexion fondamentale concernant ce mode de gouvernance en éducation, préférant plutôt une approche pragmatique d'implantation de celui-ci (Maroy et al., 2014).

Si plusieurs chercheurs se sont néanmoins interrogés de façon critique sur ces questions de fond que posent la relativement nouvelle prééminence de l'*accountability* en éducation (notamment Maroy, 2011 ; Ben Jaafar et Anderson, 2007 ; Lessard et Meirieu, 2004 ; Ranson, 2003), peu de travaux semblent s'intéresser à celle des implications qu'ont et auront ces orientations politiques sur les enseignants au Québec, eux qui sont pourtant des acteurs d'une importance capitale dans la sphère éducative. De surcroît, les travaux concernant les enseignants au regard de la GAR ont tendance à se concentrer sur l'un ou quelques-uns des changements à leur condition amenés par ces politiques éducatives : la détresse psychologique (Tchimou, 2011 ; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008), l'autonomie professionnelle (Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2015) sont, par exemple, traités dans des ouvrages distincts par des auteurs différents.

Ce que nous nous proposons donc de faire, dans le cadre de ce mémoire, est d'approfondir la réflexion théorique et fondamentale sur les impacts possibles de la GAR sur les enseignants et, ce faisant, d'offrir une perspective plus large de la situation. Pour ce faire, nous solliciterons un cadre théorique repris des importants penseurs critiques de la première génération de l'École de Francfort que sont Max Horkheimer et Theodor Adorno, cadre qui nous permettra d'éclairer le phénomène à l'étude d'une lumière inédite et, nous l'espérons du moins, fertile en nouvelles idées.

L'« École de Francfort », reconnue aujourd'hui comme l'un des courants philosophiques et sociologiques les plus importants et influents du vingtième siècle, désigne non pas un lieu physique, mais bien une école de pensée, à laquelle ont été associés au fil du temps – ainsi que de trois « générations » - de nombreux auteurs et penseurs d'importance, notamment Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm et Benjamin

(première génération), Habermas (deuxième génération) et Honneth (troisième et actuelle génération).

Horkheimer et Adorno, deux figures éminentes de la première génération francfortoise développeront durant leurs premières années à l'Institut de Recherche Sociale (*Institut für Sozialforschung*) à Francfort (Horkheimer en devient le directeur en 1930) et avant leur exil aux États-Unis (l'Institut voit ses portes fermées par les nazis en 1933) une Théorie Critique, de nature postmarxiste, qui cherchera à promouvoir et viser l'émancipation par le renversement des tendances à la domination du système économique et étatique sur les individus appartenant à la modernité occidentale. Ils utiliseront quelques années plus tard cette perspective critique émancipatrice pour écrire deux ouvrages phare de la littérature critique portant sur le thème de la raison instrumentale : *La Dialectique de la Raison* et *L'Éclipse de la Raison* (1944 et 1947 pour les éditions originales). Ces deux volumes inscrivent clairement Horkheimer et Adorno en tant que penseurs importants de la question de la rationalisation instrumentale des sphères politiques, économiques et personnelles de la vie sociale, thème qui sera au centre de nos préoccupations ici tout autant qu'il ne l'aura été pour ces deux auteurs.

Ces écrits marquants de Horkheimer et Adorno s'avèrent pour nous des terreaux d'autant plus fertiles par leur manière d'aborder la question de la raison instrumentale. La thèse de ces deux Francfortois à ce sujet est sans équivoque : la rationalisation instrumentale de la société est un instrument de domination édifié par l'Homme, entraînant souffrance et détresse chez les acteurs sociaux. Le fait que l'Homme ait, en cherchant à dominer la nature, succombé au pragmatisme et à la raison instrumentale, l'a entraîné dans une spirale déferlante aboutissant au déclin de son individualité et à l'acceptation de sa servilité : paradoxalement, en errant dans sa quête d'émancipation, il s'est construit des mécanismes de domination d'autant plus inébranlables.

Tel que nous l'avons mentionné plus haut, nous nous appuierons sur leurs ouvrages pour asseoir notre réflexion théorique concernant l'impact de la GAR sur les enseignants. En effet, nous sommes d'avis que cette idéologie procède d'une volonté de rationalisation des systèmes éducatifs occidentaux, affirmation à laquelle plusieurs



auteurs souscrivent (notamment Ranson, 2003 ; Tardif, 2005 ; Felouzis et Hanhart, 2011 ; Maroy, 2013), et que nous argumenterons en temps et lieux. En effet, il nous semble que ces phénomènes participent, suivant le vocabulaire wébérien et celui des penseurs de l'École de Francfort, à un processus de rationalisation de l'activité sociale, c'est-à-dire l'idée que certaines politiques et décisions institutionnelles sont employées comme moyens destinés à l'accomplissement d'objectifs précis, mais décidés en l'absence d'une prise en compte des réalités, des valeurs, des besoins et des perspectives des acteurs concernés par l'application de ces mesures au quotidien. En éducation, les politiques de régulation par les résultats visent donc essentiellement à répondre aux impératifs de compétition inter-établissements, de recherche d'efficacité et d'efficience (Maroy, 2013, p.14) en plus de se situer dans la concurrence internationale des systèmes éducatifs (Lingard et Rawolle, 2011, p.491) imposés par la rationalité rigide de la NGP.

Par ailleurs, nous croyons que les thèses francfortoises seront non seulement fécondes sur le plan analytique, mais qu'elles permettront également un regard novateur sur l'objet d'étude qui est généralement observé à partir d'une posture économico-centriste, le questionnement sur le sujet de la GAR étant généralement orienté par la recherche d'efficacité et d'efficience. Effectivement, les thèses francfortoises, celles de Horkheimer et Adorno particulièrement, nous semblent particulièrement fertiles pour étudier un tel phénomène de rationalisation instrumentale et d'en proposer les conséquences possibles.

Voilà donc, en quelques phrases, la réflexion à laquelle cherchera à contribuer notre mémoire. Insistons donc ici sur l'anomalie que représente ce mémoire dans le monde de la recherche en éducation : en effet, rares sont les études qui, comme la nôtre, ont un caractère purement théorique, spéculatif et exploratoire. C'est donc dire que c'est un travail purement réflexif qui s'amorce ici, et que celui-ci s'appuie sur la théorie et la littérature existant au regard du sujet exploré plutôt que sur un travail mené sur le terrain, tel qu'il l'est plus souvent le cas. Nous diviserons ce travail en quatre chapitres, ce qui nous permettra de construire et de structurer notre pensée de manière à l'exposer le plus clairement possible.

Le premier de ces quatre chapitres sera consacré à la mise en contexte et la présentation de la GAR au Québec. La NGP y sera plus amplement abordée, pour que l'on en comprenne les liens étroits qu'elle entretient avec les politiques de régulation par les résultats, et, par conséquent, les principes sous-jacents à l'adoption et à l'implantation de telles politiques dans le secteur public. Nous exposerons ensuite les grandes lignes de la tendance internationale à la conversion des systèmes éducatifs aux politiques d'*accountability*, pour mieux y discerner les particularités de la situation québécoise. Ce dernier modèle particulier, la GAR, sera présentée de façon plus exhaustive : avant de tenter d'en déceler les impacts, d'abord faudra-t-il connaître l'ensemble de politiques qui en émanent.

Le deuxième chapitre visera à établir les assises théoriques du regard que nous poserons sur le phénomène à l'étude. Encore une fois, une mise en contexte, aussi bien historique que théorique, s'imposera pour offrir une compréhension suffisante des théories de Horkheimer et Adorno. Nous prendrons ensuite l'espace et le temps nécessaires pour mettre en exergue les thèses importantes au regard de notre questionnement présent qu'ont avancées ces deux auteurs, pour enfin nous concentrer sur les deux ouvrages constituant la pierre angulaire de leur réflexion sur la raison instrumentale.

Notre troisième chapitre cherchera à proposer des réponses à la question fondamentale de ce mémoire : quels impacts peut avoir la GAR, mécanisme de rationalisation instrumentale du système éducatif québécois, sur les enseignants? D'abord, nous étayerons l'argumentaire défendant notre affirmation selon laquelle la GAR est une manifestation de rationalité instrumentale en éducation. Nous proposerons une revue des quelques effets relevés par la littérature portant sur le sujet, en plus d'approfondir cette réflexion à l'aune des théories francfortoises que nous aurons explicitées au chapitre précédent. Ces dernières nous permettront également d'émettre des hypothèses quant à certaines conséquences pour les enseignants oubliées ou ignorées qui pourraient découler de l'application de la GAR.

Le dernier chapitre apportera une certaine nuance à notre propos. En effet, notre argumentaire sera construit de façon à mettre en lumière les dérapages actuels et potentiels de la GAR, et si le ton que nous emprunterons est évidemment critique de par l'essence de notre posture, nous reconnaissons évidemment que la position opposée peut être argumentée. Nous solliciterons la pensée d'autres auteurs qui, au cours de l'histoire, auront eux-mêmes été critiques à l'égard des thèses de Horkheimer et Adorno. Dans un souci de rectitude et d'intégrité intellectuelle, nous puiserons chez des auteurs des générations subséquentes de l'École de Francfort pour exposer les limites qu'ils auront mises en exergue des théories de leurs prédécesseurs, mais également dans d'autres courants de pensée plus nettement en opposition. Tous ces points de vue nous permettront de relativiser les positions souvent radicales de Horkheimer et Adorno et de proposer d'autres interprétations possibles quant aux effets de la GAR sur les enseignants et, plus globalement, quant au système éducatif québécois.

Pour terminer, nous conclurons notre réflexion en proposant des pistes pour inspirer la recherche ultérieure à emprunter une avenue critique. Bien conscients des limites de notre approche, notamment en ce qui a trait à la circonspection de notre objet de recherche à un ensemble de politiques plutôt qu'à un autre, à l'étude d'un groupe d'acteurs sociaux – les enseignants – parmi d'autres, au choix arbitraire d'une posture philosophique d'entre toutes celles existantes, il sera important d'élargir les horizons de notre pensée pour encourager la réflexion critique en éducation, puisque c'est là, au fond, l'objectif ultime de ce mémoire.

### **Une approche méthodologique inhabituelle**

Par sa nature, le présent travail prescrit le recours à une méthodologie peu conventionnelle dans le monde de la recherche en éducation du fait qu'elle ne s'inscrit pas dans ses deux paradigmes les plus communs, tous deux empiriques, à savoir le paradigme qualitatif et le paradigme quantitatif. Il s'agit plutôt ici d'une recherche de nature essentiellement théorique, ou encore spéculative, c'est-à-dire « un travail de

l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1996, p. 134). En effet, comme nous le verrons dans le chapitre leur étant consacré, l'approche des Francfortois suggère que les phénomènes sociaux recèlent des dimensions pouvant n'être apparentes qu'en les étudiant de façon théorique, notamment en raison de l'aliénation qu'ils considèrent vécue par les individus de la société rationalisée. Nous chercherons donc, en plus de proposer une réflexion originale par rapport à notre sujet d'étude quant aux composantes déjà proposées par la recherche, à mettre en lumière des éléments d'interprétation de la condition de l'individu enseignant devant lesquels la recherche empirique conventionnelle pourrait s'avérer insuffisante et limitée.

Alors que les méthodologies associées aux paradigmes conventionnels en recherche en éducation s'appuient sur l'empirisme, et requièrent donc généralement une cueillette de données par le chercheur sur le terrain, sinon à tout le moins l'utilisation de données préexistantes récoltées dans le cadre de recherches antérieures ou en cours, notre projet s'intéressera à des fondements théoriques et ne comportera pas de volet expérimental ou empirique. Gohier décrit d'ailleurs bien l'objectif du travail présent en définissant la nature de la recherche théorique :

La recherche théorique renvoie à l'axe de l'intentionnalité de recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde - ici éducationnel -, contrairement à la recherche appliquée qui contextualise les conditions d'applicabilité de théories issues de la recherche fondamentale (Gohier, 1998, p. 271)

Ainsi, il semble indubitable, considérant l'orientation de notre projet de recherche qui veut chercher à comprendre, expliquer et émettre des hypothèses par rapport au phénomène de la GAR en ayant recours à un cadre théorique francfortois, que ce travail s'inscrive dans un paradigme de recherche théorique. Maintenant, quelles sont les conséquences concrètes de ce constat en ce qui a trait à notre approche méthodologique?

### *Deux sections distinctes au corpus*

Van den Maren spécifie que la recherche spéculative, si elle ne s'appuie pas sur des traces qu'elle a produites, ne formule pas de théories à partir du néant : elle a, elle aussi, besoin de matériel. Ce matériel se trouvera sous la forme d'énoncés théoriques produits antérieurement ou ailleurs, et constituera la pierre angulaire de la recherche théorique (Van den Maren, 1996, p. 134). Dans le cas de notre projet, l'ensemble de ces énoncés théoriques se divise en deux sections bien distinctes composant l'ensemble des écrits requis pour répondre aux questions de recherche énoncées, ou le corpus. Effectivement, si le corpus d'une recherche théorique est parfois monolithique, le nôtre sera constitué à partir, d'une part, de la portion des « assises théoriques », qui cherchera à documenter le concept de rationalité instrumentale de Weber, et surtout de la critique de Horkheimer et Adorno au sujet de ce type de rationalité, et d'autre part, d'un deuxième ensemble qui réunira des textes permettant une compréhension des tendances de régulation par les résultats en éducation et, plus particulièrement, de sa mouture québécoise.

### *Section des « assises théoriques » du corpus*

Cette portion du corpus se divisera elle-même en deux segments alors que les textes originaux pertinents, sources primaires, seront analysés, et que des ouvrages de commentateurs spécialistes de l'œuvre de ces auteurs philosophiques ou sociologiques dont l'écriture n'a pas comme plus grande qualité sa limpidité, seront sollicités dans le but de corroborer notre interprétation de ces textes fondamentaux. Ainsi, malgré la présence de plusieurs auteurs, la visée demeurera principalement l'interprétation du discours seul des ouvrages de Horkheimer et Adorno, et, conséquemment, se classera dans la catégorie des corpus que Van der Maren nomme « uniques ». En effet, les corpus dits « intertextuels » ou « contrastés » impliquent la recherche d'énoncés produits par plusieurs auteurs ayant des points de vue différents ou des variations dans le discours (*ibid.*, p. 135-136). Ici, on voudra plutôt en arriver à un consensus sur une compréhension juste des écrits des auteurs susmentionnés ; la nécessité du recours à des commentateurs

n'émane pas des divergences qu'elle occasionne mais bien de la convergence synthétique qu'elle permet. Le choix des commentateurs sera fait selon la précision de leur champ d'expertise, c'est-à-dire que nous chercherons à trouver les plus éminents spécialistes des auteurs travaillés, en plus d'être suffisamment récents pour pouvoir analyser les politiques éducatives actuelles à la lumière d'une lecture contemporaine des textes fondamentaux. Enfin, la prudence sera de mise pour l'élaboration de cette section du corpus : nous devons laisser transparaître les idées des auteurs et éviter de tomber dans le piège soulevé par Van der Maren de plutôt choisir ou même manipuler les idées des auteurs pour qu'elles cadrent avec les visées du chercheur ou soient conformes avec les hypothèses de ce dernier (*ibid.*, p. 137).

#### *Section « analyse des politiques éducatives » du corpus*

D'autre part, un deuxième ensemble de textes cherchera à circonscrire la question de la GAR. Cette section du corpus sera quant à elle de nature intertextuelle, c'est-à-dire qu'elle rassemblera :

des énoncés produits par plusieurs auteurs sur un thème ou par un seul auteur s'adressant à des lecteurs différents dans des situations variées, mais aussi à identifier les différences dans les conditions de production de ces énoncés. On parle de corpus intertextuel dans la mesure où le contexte de l'énonciation, tant du point de vue de l'émetteur que du point de vue des récepteurs réels ou envisagés, est considéré comme déterminant aussi bien la forme que le contenu des énoncés. Dans une perspective intertextuelle, le sens de l'énoncé se construit à l'intersection des conditions de l'énonciation. Dès lors, l'interprétation juste et nuancée d'un énoncé ne sera possible que par l'examen concomitant des différences entre les formes des énoncés et des différences entre les contextes (*ibid.*, p. 135)

Pour faire face à la complexité croissante des processus de mise en application des politiques éducatives (Honig, 2006, p. 22), les chercheurs jugeant les théories traditionnelles d'analyse des politiques ont développé de nouveaux cadres théoriques comme le *sensemaking*. Cette école de pensée « introduit ainsi dans l'analyse la pluralité du sens et la prise en compte de ses sources individuelles [...], socialement construites [...] et incorporées ou pas dans les stratégies d'implantation » (Lessard, 2008, p. 169). À tous les niveaux institutionnels (*policymakers*, instances intermédiaires et acteurs de

terrain), des processus complexes de faire-sens par les acteurs sociaux interviennent sur la nature des politiques. Ainsi, dans cette section du corpus, il deviendra important d'avoir recours à un recueil intertextuel, dans le but d'avoir une représentation réaliste du courant de la régulation par les résultats, et plus particulièrement de sa mouture québécoise. Ainsi, nous chercherons à allier les énoncés politiques gouvernementaux et les travaux des chercheurs s'intéressant aux politiques de régulation par les résultats pour nous construire un portrait fidèle à la réalité.

# **I. LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION AU QUÉBEC**

Tel qu'il l'a été mentionné dans l'introduction à ce mémoire, notre réflexion se doit de commencer en exposant les thèmes qui seront abordés au sein de ce travail et en définissant certains des termes clés qui favoriseront une compréhension complète des enjeux discutés. Ainsi, l'objet de ce chapitre est de contextualiser la gestation de la Gestion Axée sur les Résultats en éducation au Québec (GAR) pour, ensuite, en préciser le caractère distinctif.

## **1.1 Éléments de contexte : mondialisation et rationalisation des systèmes éducatifs**

D'emblée, il importe de préciser que le modèle de la GAR en éducation au Québec n'est qu'une mouture particulière d'un phénomène qui ne se circonscrit pas aux limites géographiques de cette seule province : comme nous l'avons déjà précisé, les politiques nationales en éducation, à l'ère de la mondialisation, sont généralement teintées à différents degrés de la couleur de tendances internationales en la matière. En effet, le spécimen québécois de la GAR s'inscrit dans un courant plus large que le simple contexte de cette province, alors que de nombreux pays ont emprunté le virage de la régulation par les résultats comme mode de gouvernance de leurs systèmes éducatifs (Maroy, 2013, p.14). Ainsi, il est nécessaire, pour acquérir une compréhension la plus complète possible de la situation québécoise à laquelle nous nous intéressons ici, de dresser un portrait de la réalité sur le plan international et, par conséquent, pouvoir par après contextualiser l'exemple du Québec.



### *1.1.1 Apport de la mondialisation : une nouvelle orthodoxie en éducation*

Le rythme accéléré qu'emprunte de nos jours la mondialisation, décuplé par l'avènement des nouvelles technologies dans le champ des télécommunications, est porteur de nombreux changements dans un nombre incalculable de sphères, qu'elles soient économiques, sociales ou politiques. La mondialisation est une force qui bouleverse et réorganise l'économie du monde, et l'information et la connaissance s'imposent de plus en plus comme ressources principales de cette économie. Ainsi, si la connaissance est un rouage tellement fondamental de la mondialisation, cette dernière doit certainement avoir un impact important sur la transmission du savoir, sur l'éducation (Carnoy, 2002, p.2).

En éducation, la souveraineté des États, territorialement délimités, dans l'élaboration de politiques semble limitée par l'émergence d'un tel champ mondial des politiques éducatives (Lingard & Rawolle, 2011, p.492) : les politiques éducatives nationales et leurs effets sont de plus en plus issus de ce champ international, en plus d'y être reconstitués pour fin de comparaisons. Ce jeu des comparaisons fait aujourd'hui de l'éducation un enjeu économique central, fondation d'un capital national orienté vers le renforcement de la compétitivité sur le plan international (*ibid*, p.492). À ce titre, comme régulateurs d'une éducation considérée comme enjeu économique de premier plan, d'importantes organisations internationales telles que l'OCDE, la Banque Mondiale, l'OMC ou la Commission Européenne ont joué et jouent toujours un rôle prédominant dans la création d'un consensus autour de la soumission des systèmes éducatifs aux voies de la mondialisation (Laval et Weber, 2002, p.25). L'Union Européenne annonçait d'ailleurs, en 1995, « la fin des débats de principe (en éducation) » (Commission des communautés européennes, 1995, p.25) : terminées les remises en question, l'éducation devrait bel et bien se plier aux impératifs du marché et de la concurrence.

Dans le but de répondre à la nouvelle conjoncture véhiculée par la mondialisation et promue par les organisations internationales, les États se sont donc conformés aux pressions de répondre aux choix de l'individu consommateur, tout en mettant de l'avant des politiques guidées par une rhétorique visant l'avancement économique (Ball, 1998,

p.121). Pour ce faire, nombre de pays occidentaux et post-industrialisés réformeront au fil du temps leurs systèmes éducatifs en respectant une « nouvelle orthodoxie », un ensemble de motifs idéologiques éclairés par Carter & O'Neill (1995, p.9). Ces auteurs ont souligné cinq éléments majeurs au sein de cette idéologie guidant les politiques éducatives:

1. Améliorer la situation économique de la nation en resserrant les liens entre scolarité, emploi, productivité et échange.
2. Mettre l'accent sur les résultats des étudiants en fonction des compétences et des habiletés liées à l'emploi.
3. Atteindre un meilleur contrôle des contenus et des évaluations curriculaires.
4. Réduire les coûts de l'éducation pour le gouvernement .
5. Augmenter l'*input* de la communauté en éducation par une implication plus directe dans la prise de décisions de l'école et par la pression du choix sur le marché.

Cette nouvelle orthodoxie est sous-tendue par plusieurs principes plus fondamentaux. Ball (1998, p.122-123) en identifie cinq :

1. le néolibéralisme, ou l'idéologie du marché;
2. les théories économiques du néo-institutionnalisme, qui explique la vie sociale et la relation humaine en termes de choix et d'actions de l'acteur rationnel, et qui encourage ainsi un remaniement de l'institution en imposant des cibles ou des incitatifs ;
3. la *performativity*, c'est-à-dire l'obligation d'être fonctionnel ;
4. la théorie du choix public, qui cherche à expliquer l'action de l'institution politique en fonction de l'échange qu'elle entretient avec le public et ;
5. la Nouvelle Gestion Publique (NGP), que nous définirons plus amplement ci-après.

Bref, les transformations que vivent les systèmes éducatifs en réponse aux nouvelles contraintes imposées par cette nouvelle idéologie et la compétition sur le plan mondial, « participent donc d'un changement qui s'est imposé à l'ensemble des institutions publiques et qui établit en leur sein de nouvelles relations de pouvoir axées sur la recherche de la performance » (Laval et al., 2012, p.10). Dans le contexte de l'économie du savoir où les États cherchent à améliorer les performances des systèmes éducatifs et la qualité de leurs ressources humaines en relation avec des enjeux socio-économiques d'une société dite « de la connaissance », de nombreuses nations se sont donc tournées vers des politiques de régulation par les résultats (Maroy, 2013, p.14).

### *1.1.2 Nouvelle Gestion Publique*

Si le phénomène de la régulation par les résultats, sur lequel nous nous concentrerons dans le cadre de ce mémoire, est en lui-même une dimension importante des systèmes et des modes de gouvernance étatiques en relation avec cette nouvelle orthodoxie, les auteurs (entre autres Maroy, 2013 ; Felouzis et Hanhart, 2011 ; Lessard, 2004) reconnaissent assez unanimement la dépendance de celui-ci à un courant fondamental au sein de l'appareil public, celui de la NGP. Issue de l'érosion de la confiance du public en l'appareil étatique et, particulièrement envers ses mécanismes d'*accountability* (imputabilité, responsabilisation)<sup>1</sup>, la NGP renverse carrément dès les années 1980 les deux doctrines fondamentales du paradigme de la *progressive public administration* (PPA), mode de gestion privilégié auparavant depuis les années 1960. En effet, pour poursuivre les mêmes objectifs, c'est-à-dire limiter la corruption, le gaspillage et l'incompétence, les deux écoles de pensée empruntent des avenues opposées. Alors qu'auparavant on cherchait à maintenir autant que possible distincts les secteurs publics des entreprises privés dans leur mode d'organisation, la NGP veut plutôt voir s'estomper autant que possible ces différences, en mettant l'accent sur la responsabilisation quant

---

<sup>1</sup> Le thème de l'*accountability* sera abordé plus en profondeur plus loin, considérant sa nature centrale face à nos préoccupations dans le cadre de ce mémoire. Au sens utilisé par Hood dans le cas présent, néanmoins, ces expressions devraient suffire à la compréhension du lecteur.

aux résultats plutôt que face aux processus. Aussi, alors que le PPA privilégiait une distanciation réglementée entre les représentants de l'État et ceux du secteur privé pour éviter les conflits d'intérêts ou le favoritisme, [la NGP] favorise quant à lui un certain rapprochement entre les deux sphères (Hood, 1995, p.93-94). Merrien (1999) va même plus loin : il voit en la NGP une « dénonciation radicale de l'État-Providence » qui « nie toute différence entre le secteur privé et le secteur public. Elle accorde une importance majeure aux résultats (en particulier aux résultats financiers) quand le service public accorde une importance principale au processus (respect de la légalité, de la neutralité, de la continuité) » (p.96).

Comme nombre d'autres concepts, celui de la NGP est complexe, dynamique ; c'est donc dire qu'il n'est pas chose simple de le définir. Un effort de définition large nous est fourni par Demazière et al. (2013, p.5) : le terme NGP « désigne un mouvement d'ampleur visant la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux [dans la sphère publique] ». Cependant, il importe de prendre en considération que la NGP se retrouve sous différentes formes selon ses commentateurs, ses défenseurs et les États. Effectivement, il est impressionnant de constater que cette mouvance se reconnaît dans pratiquement tous les gouvernements et les systèmes politiques développés et institutionnellement administrés (Aucoin, 1990, p.134) – bien qu'il ne faille oublier que ces observations ne peuvent être faites qu'à différents degrés (Hood, 1995, p.106). Ainsi, la NGP transcende l'idéologie politique : des pays typiquement orientés vers la gauche autant que ceux l'étant vers la droite sur le spectre de la tendance politique adoptent ses principes (*ibid.*, p. 100). Hood (1991, p.4-5) relève sept composantes de la doctrine en question, que l'on retrouve assez universellement au sein des différentes déclinaisons de discours de la NGP :

- Gestion professionnelle *hands-on* dans le secteur public,
- Standards explicites et mesures de performance,
- Accent sur le contrôle des *outputs*,

- Décentralisation des unités du secteur public
- Augmentation de la compétition dans le secteur public<sup>2</sup>
- Accent sur les méthodes et les pratiques de gestion issues du secteur privé,
- Discipline et parcimonie accrues dans l'utilisation des ressources.

Ainsi si la NGP, considérant sa complexité et sa flexibilité, ne se définit pas aisément en une phrase, nous en saisissons néanmoins l'essence par l'énoncé de ses principes constitutifs.

Évidemment, découlent de ce changement fondamental de paradigme s'opérant des conséquences concrètes pour les acteurs sociaux évoluant dans un système qu'il affecte, en commençant par les professionnels de l'administration. En effet, les « tensions marquant l'espace de définition des normes professionnelles sont renforcées par l'introduction de la NGP, puisque les réformes qui y puisent apparaissent destinées à disciplinariser les professionnels (Fournier 1999) et à resserrer les contrôles sur leur travail à travers l'introduction et la promotion de dispositifs de rationalisation, de standardisation et de redevabilité (*accountability*, Ackroyd et al. 1989) » (Demazière et al., 2003, p.9). Comme nous le verrons bientôt, les mécanismes de régulation par les résultats émergent de cette volonté de la NGP de renforcement de l'*accountability* des professionnels du secteur public. Qu'entend-on par *accountability*?

### 1.1.3 *Accountability en éducation*

Il apparaît donc d'ores et déjà que l'*accountability*, « difficilement traduisible [...], qui ne se résume pas au seul impératif de *reddition de comptes* ou d'*imputabilité*, termes qui ne sont que des traductions partielles de la réalité que le terme anglais

---

<sup>2</sup> Ainsi qu'avec le secteur privé, comme il l'est le cas en éducation au Québec.

recouvre »<sup>3</sup> (Maroy, 2013, p.15), est un concept au cœur des préoccupations de l'idéologie accompagnant la NGP. Or, non seulement un terme français n'englobe-t-il pas l'entière du concept, mais il se trouve également que l':

« Accountability as a concept is seldom defined in the policy documents that guide its practice (Earl, 2001; Kuchapski, 1998; Ouston, Fidler, & Earley, 1998). It is often operationalized without an understanding of what it means or evidence of its effect on various parts of the system (Wagner, 1989). Definitional vagueness notwithstanding, accountability is consistently valued as a key element of efficiency, effectiveness, responsiveness, and choice in contemporary public policy discourse (Stein, 2001). Hence its advocates promote the benefits despite limited agreement on its fundamental purposes and practical applications (Earl, 2001). Consensus on the importance of accountability in public education masks the lack of consensus and competing agendas regarding the substance and form of accountability » (Ben jaafar et Anderson, 2007, p.209).

Ainsi, il semblerait que l'*accountability*, au même titre que la NGP précédemment discutée, n'ait pas de définition univoque et déterminée. Tentons maintenant néanmoins d'en donner une caractérisation suffisante.

Évidemment, l'*accountability* n'est pas exclusive aux systèmes éducatifs et nous pouvons la définir au sens large comme suit :

« To be accountable, conventionally, is to be 'held to account', defining a relationship of formal control between parties, one of whom is mandatorily held to account to the other for the exercise of roles and stewardship of public resources. Such a report, moreover, is always an evaluation of performance according to established standards » (Elliott, 2001, dans Ranson, 2003, p. 460)

Au regard de la réalité observée en éducation, l'idée n'est pas nouvelle ; déjà dans les années 1960, il se matérialise un courant favorable à l'*accountability* des établissements en éducation. Simplement, on cherche à assoir les décisions et les changements sur des outils formels et des informations permettant une meilleure connaissance des enjeux et des résultats (Maroy, 2013, p.16). L'*accountability* est alors définie comme « *systems or arrangements that supply the general public, as well as schoolmen, with accurate information about school output performance – test scores and other data that show how*

---

<sup>3</sup> Raison pour laquelle nous utiliserons tout au long de ce mémoire le terme anglais « *accountability* », à l'instar de Maroy (2013).

*well groups of children are learning in school. Accountability may be applied to an individual school, a school district or throughout a whole state or the nation.* » (Wynne, 1972, p.IX). Ainsi, elle est la volonté d'acquisition d'informations ou de rétroactions et d'investissement de celles-ci dans une perspective d'orientation de l'organisation des systèmes scolaires concernés. Notons également la volonté de comparaison, de mise en concurrence entre les établissements à tous les niveaux, puisque c'est bien elle qui dirigera les décisions : un résultat de performance dans l'absolu ne justifierait en rien le changement, mais lorsqu'il est comparé à un résultat meilleur, c'est une toute autre histoire.

Harris et Herrington (2006) dénotent deux types d'*accountability* distincts oeuvrant en éducation : le *Market-Based accountability*, qui privilégie l'extension du pouvoir de choix parental dans le but d'appliquer une pression sur les établissements risquant désormais de perdre des élèves ou du financement (p.221-222) ainsi que le *Government-Based accountability*, qui propose des incitatifs tant aux élèves qu'aux écoles dans le but d'améliorer leur performance puisque la réussite de l'élève est le point central de cette forme d'*accountability* rendant l'école responsable face au public (p.217) : « la première correspond à l'hypothèse selon laquelle, ce sont les parents des élèves en tant que « consommateurs avertis », qui exerceront, bien davantage que les autorités éducatives, une pression sur les écoles défaillantes conduisant à l'amélioration des pratiques. Dans les systèmes éducatifs qui s'appuient, ne fût-ce que partiellement, sur une telle logique, on peut dès lors observer des dispositifs tels que les *League tables* dont l'objectif est de communiquer aux familles des évaluations de la performance des écoles, fondées sur les mesures externes des acquis des élèves. Une telle logique suppose également que les parents aient la possibilité de choisir leur école, ce qui leur permet dès lors de se retirer des écoles qui demeureraient incapables d'améliorer leurs pratiques et leurs résultats. La *government-based accountability* correspond à une situation où la pression sur les écoles est principalement portée par les autorités publiques à travers des agents de régulation intermédiaire tels que les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques » (Mons et Dupriez 2011 p.8). Intégrés à différents degrés au sein des politiques éducatives particulières des différents États, ces modes d'*accountability* relèvent

néanmoins de la même volonté de responsabilisation de la sphère éducative face au public qu'elle sert, ce qui est d'ailleurs tout à fait en cohérence avec la NGP, et se traduisent toutes deux par des conséquences positives ou négatives pour les établissements. En effet, si l'*accountability* « implique en outre au minimum une collecte systématique d'informations sur les résultats du système, une visée de changement et d'amélioration du système à partir des résultats » (Maroy, 2013, p.15), elle résulte donc nécessairement en des conséquences positives ou négatives selon la performance des établissements et des acteurs. L'organisation des systèmes en fonction de l'*accountability* se manifeste par la prolifération sur le plan international des politiques de régulation par les résultats, notamment en éducation.

#### *1.1.4 Les politiques de régulation par les résultats en éducation*

Maroy (2013, p.22) propose que si l'on accepte de se positionner d'un point de vue global plutôt que de s'attarder au détail de leur application et de leurs instruments, si l'on étudie les dispositions générales des différentes itérations des politiques de régulation par les résultats, il en ressort quatre dimensions communes. D'abord, elles « participent, « mettent en acte » et renforcent du même coup un nouveau paradigme politique où l'école est conçue non pas comme une institution, mais comme un « système de production » » (Maroy et Mangez, 2011, p.62). En effet, ce qui est désormais souhaitable en éducation est pensé en fonction d'efficacité, d'efficience et d'équité, de performance en référence à l'individu qui est désormais au centre de l'activité éducative, alors que précédemment, les finalités étaient déterminées en fonction de « valeurs, de normes et de propriétés référées à la socialisation nécessaire des individus, en référence à des entités collectives d'appartenance » (Maroy, 2013, p.23).

Ces objectifs étant exprimés par la forme de données quantifiées que l'on compare à des standards, l'orientation des actions politiques se fera en confrontant les résultats statistiques aux référentiels acceptés. Ainsi, il devient coutumier de gouverner l'éducation par des nombres (Grek, 2008, p.216 ; Felouzis et Hanhart, 2011), ce qui n'est pas



d'ailleurs réservé à cette sphère de l'action publique, mais sous-tend l'ensemble de l'organisation et du pouvoir étatique démocratique :

« Democratic power is calculated power, and numbers are intrinsic to the forms of justification that give legitimacy to political power in democracies. Democratic power is calculating power, and numbers are integral to the technologies that seek to give effect to democracy as a particular set of mechanisms of rule. Democratic power requires citizens who calculate about power, and numeracy and a numericized space of public discourse are essential for making up self-controlling democratic citizens » (Rose, 1991, p.675)

Cette relation entre la gouvernance par les chiffres et la légitimité du pouvoir est bien visible en éducation : l'utilisation de standards chiffrés confère une légitimité au rôle de l'État en matière d'éducation aux yeux du public, et cherche à rehausser la confiance de ses usagers (Maroy, 2011, p.129 ; Dupriez et Mons, 2011, p.11).

Troisièmement, « les instruments divers d'évaluation des acquis des élèves (*testing*) sont centraux, même si les modalités de mise en œuvre et d'usage de ces outils d'évaluation peuvent être très variables » (Maroy et Voisin, 2014, p.3). Ainsi, considérant le rôle prépondérant des résultats obtenus à ces outils d'évaluation et des données recueillies grâce à ces instruments dans le processus décisionnel subséquent, leur développement et leur implantation devient éminemment politique (Maroy, 2013, p. 24).

Enfin, les politiques de régulation par les résultats impliquent invariablement des « outils d'action publique (contractuels, financiers, réglementaires) qui organisent les « conséquences » des évaluations de performances et de reddition de comptes » (*ibid.*, p.24). C'est donc dire qu'elles mettent en place des mécanismes incitatifs ou dissuasifs pour appliquer de la pression sur les acteurs de tous les paliers d'un système pour diriger leur action vers des finalités décrétées souhaitables.

Or, si les politiques de régulation par les résultats en éducation partagent ces quatre dimensions dans leur configuration, des variations sont évidemment discernables en ce qui a trait à leurs visées, leurs outils ou la façon dont elles se traduisent dans leur intensité, leur application et leur actualisation. En effet, Maroy et Voisin (2014) proposent une typologie des politiques d'*accountability* en éducation basée sur « la force

de l'alignement des dispositifs et instruments les uns par rapport aux autres, les objets de la reddition de comptes, les enjeux pour les acteurs, les sanctions ou dispositifs de soutien qui sont prévus [et] l'usage des données et des indicateurs au sein du système » (p.3). Au nombre de quatre, les types de politiques d'*accountability* répertoriés par ces auteurs sont la « reddition de comptes dure », la « reddition de comptes néo-bureaucratique sur les résultats », la « reddition de comptes et responsabilisation réflexives », ainsi que la « responsabilisation douce ». L'objet n'est pas, ici, de faire le détail des caractéristiques propres à chacun de ces ensembles. Remarquons cependant que leurs simples titres sont évocateurs : il va de soi que les enjeux pour les acteurs et les autres composantes des politiques s'inscrivant au sein de ces idéaux-types suivent, *grosso modo*, le crescendo que propose les dénominations leur étant associées. Ce tableau récapitulatif proposé au sein même de l'article en question est néanmoins éclairant :

Tableau 1 : Typologie des politiques d'*accountability* de Maroy et Voisin

	<b>Reddition de comptes « dure »</b>	<b>Reddition de comptes néo-bureaucratique sur les résultats</b>	<b>Reddition de comptes et responsabilisation « réflexives »</b>	<b>Responsabilisation « douce »</b>
Enjeux	Forts	Modérés à faibles	Forts à modérés	Modérés à faibles
Alignement (outils et paliers d'action)	Fort	Fort	Fort	Faible à modéré
Conception de l'acteur	Utilitariste	Utilitariste	Réflexif	Réflexif
Médiation et point d'appui central de l'action de régulation	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle surtout, soutien si problème)	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle et soutien)	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle et soutien) et dispositions internes des acteurs	Dispositions et intériorité de l'acteur ; dispositifs d'évaluation et de soutien
Dosage reddition de comptes/ responsabilisation	Accent sur la reddition de comptes	Accent sur la reddition de comptes	Accent sur la responsabilisation	Accent sur la responsabilisation
Exemples	Texas, Angleterre	Québec	Ontario, Ecosse,	Belgique, France

Dans ce tableau, les *enjeux* font référence à « la « force » ou l'importance des conséquences associées aux dispositifs et outils [de la politique de régulation par les résultats] » (*ibid.*, p.4), l'*alignement* à « l'alignement des différents outils de régulation entre eux et entre les différents paliers du système éducatif » (*ibid.*, p.3), le *dosage* à

l'importance relative des mécanismes externes à l'acteur où son action est changée par des motivations extrinsèques et pragmatiques versus la responsabilisation dans laquelle on cherche à motiver l'acteur à modifier ses comportements en congruence avec son intériorité à la lumière des données qui lui sont exposées (*ibid.*, p.5). Les acteurs peuvent être considérés (*conception de l'auteur*) « comme mus prioritairement soit par une logique « rationnelle » ou « utilitariste », soit par une logique « réflexive » et socialement située » (*ibid.*, p.4).

Si, comme nous venons de le voir, les politiques de régulation par les résultats appartiennent à un ensemble érigé sur des principes et modalités communes, il subsiste des différences notables entre les différentes itérations de ce bloc, qu'en est-il de la GAR au Québec? Elle s'inscrit, toujours selon Maroy et Voisin (2014, p.9), dans le champ des systèmes de reddition de comptes néo-bureaucratiques, « à enjeux modérés, voire faibles, privilégiant un ensemble de dispositifs externes couplé à une reddition de comptes serrée de l'ensemble du système engageant la reddition de comptes des acteurs vis-à-vis du palier supérieur ». Puisqu'il s'agit, après tout, de notre objet d'étude, voyons donc plus précisément maintenant comment s'est développée la GAR au Québec.

## **1.2 La Gestion Axée sur les Résultats en éducation au Québec**

### *1.2.1 Perspective historique*

Suivant la mouvance internationale, mais également la tendance canadienne en ce qui a trait aux pratiques de pilotage, de gouvernance et d'encadrement liées à la NGP, le système éducatif québécois se transforme, notamment en cohérence avec la déclaration de Victoria de 1999 où les ministres de l'éducation des provinces canadiennes se sont entendus sur « une volonté de renforcer et d'harmoniser une gouvernance axée sur les résultats et l'imputabilité » (Lessard, 2006, p.187) en accordant plus d'importance aux indicateurs de performance et aux résultats, en plus d'augmenter la concurrence inter-établissements en réaffirmant le pouvoir de choix des parents. Si l'influence de

l'idéologie de la NGP est au cœur du développement des politiques de régulation par les résultats, on ne peut nier l'influence d'une certaine *path dependence*<sup>4</sup>, impliquant la sédimentation de différentes politiques n'étant pas nécessairement, à première vue, compatibles. Nous entendons ici que l'implantation et l'application de nouvelles politiques se fait dans un contexte donné, et que leur arrivée ne raye pas systématiquement l'ensemble des mécanismes et dispositifs existant préalablement. Ainsi, au Québec, les nouvelles politiques de la GAR s'inscrivent dans un « métissage des principes de la NGP avec le maintien d'une forte valorisation de l'État et d'un modèle de régulation bureaucratique qui demeure influent. [...] La GAR dérive certes de la NGP, mais elle se sédimente à des institutions existantes qui sont de plus défendues par certains acteurs dans le débat public » (Maroy et al., 2014, p.2). C'est donc dire que l'interprétation québécoise de la régulation par les résultats laisse une place relativement importante à l'État, dont la légitimité n'est pas remise en cause outre mesure (*ibid*). Pourquoi le Québec aboutit-il à cette version particulière de la régulation par les résultats et de NGP ? Un bref retour historique s'avérera éclairant.

Lessard (2004, p.28), entre autres, soutient qu'une rupture paradigmatique s'est opérée entre l'école québécoise d'après-guerre et celle de la Révolution tranquille : on réalise à cette dernière époque au Québec que les structures mises en place et les moyens y étant consacrés sont insuffisants pour pouvoir offrir une éducation de qualité. On cherchera dès lors à prendre les mesures nécessaires pour remédier à la situation. Suite au rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec – communément appelée Commission Parent - en 1963-1964, le Québec place la démocratisation de l'éducation au centre de ses priorités en matière éducative, et augmente conséquemment l'allocation de moyens dédiés à la cause, notamment avec la création du Ministère de l'Éducation du Québec. Sont alors définis pour la première fois des programmes et curriculums scolaires panquébécois, voulant s'inscrire dans la culture moderne, rationnelle, scientifique, individualiste et démocratique en opposition à la

---

<sup>4</sup> « Path dependence characterizes specifically those historical sequences in which contingent events set into motion institutional patterns or event chains that have deterministic properties » (Mahoney, 2000, p.507).

pensée chrétienne qui dominait l'éducation québécoise jusque-là, et ce, depuis le « triomphe de l'Église » durant la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle (Tardif, 2013, p.19). Ce couple accentuation-modernisation des moyens attribués par l'État à sa fonction éducatrice « alla de pair avec une forte centralisation » (Lessard, 2004, p. 30) : l'État devenait acteur central de la chose éducative. C'est ainsi qu'au Québec, malgré la rhétorique dominante de la NGP et du néolibéralisme<sup>5</sup> de façon plus générale, courants pourtant fondamentalement critiques de l'interventionnisme étatique, les politiques de la GAR en éducation ne réduisent pas pour autant à néant le rôle joué par le gouvernement en matière d'éducation : elles se superposent, se sédimentent, se construisent sur un canevas préétabli de fort pouvoir central.

### *1.2.2 Construction du modèle québécois*

Plus concrètement, le système éducatif québécois fonctionne selon un arrimage entre trois niveaux : au sommet, le ministère de l'Éducation du Québec (qui portera successivement les titres de Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), et, actuellement, celui de Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES)) (macro), les commissions scolaires agissant comme intermédiaire (méso) et, enfin, recevant les prescriptions et leur répondant, l'école (micro). Ces trois paliers interagissent en matière de planification scolaire depuis 1979 et l'adoption du projet de loi 71 modifiant la Loi sur l'instruction publique (LIP) par l'entremise du « projet éducatif » propre à chaque établissement, mais influencé par les objectifs visés par les instances supérieures (Dembélé et al., 2013). Le

---

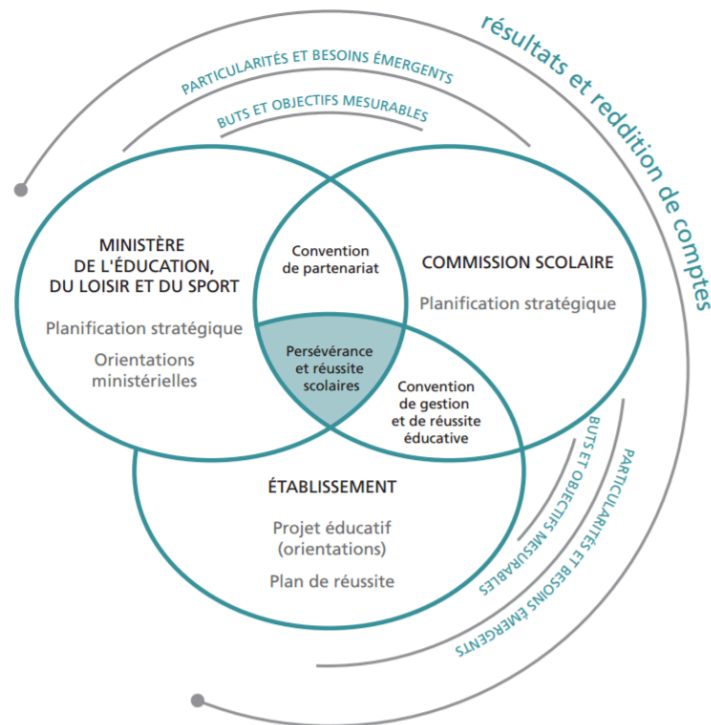
<sup>5</sup> Le néolibéralisme, concept fourre-tout s'il en est un, est défini différemment et décliné à toutes les sauces selon les auteurs. Pour notre part, nous retenons la définition de Shamir (2008), malgré le fait qu'on pourrait la considérer connotée, puisqu'elle prend en considération sa complexité et son aspect confus en plus de ramener le concept à son essence : « I treat neoliberalism as a complex, often incoherent, unstable and even contradictory set of practices that are organized around a certain imagination of the 'market' as a basis for 'the universalization of market-based social relations, with the corresponding penetration in almost every single aspect of our lives of the discourse and/or the practice of commodification, capital accumulation, and profit making » (p.3) .

projet éducatif sera défini en 1982 par le MEQ comme « une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action » (Ambroise et Ouellet, 1981, p.40) Bien que cette définition omette de mentionner la conformité aux exigences du MEQ, et que le palier intermédiaire perd certaines de ses fonctions et de ses pouvoirs avec le virage majeur de la fin des années 1990, il ne faut pas s'y méprendre : « les orientations du projet éducatif et les mesures qui en assurent la réalisation visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre » (LIP, 1998, art.37, 2<sup>e</sup> alinéa). En d'autres termes, le projet éducatif ne fait qu' « inciter les acteurs de l'établissement à s'approprier le projet national et à le mettre en œuvre d'une manière qui convienne tant aux attentes de sa clientèle et de son personnel qu'aux besoins et aux caractéristiques de cette clientèle. Le tout à l'intérieur de la marge de manœuvre que leur laissent le projet national d'éducation et les autres encadrements arrêtés aux échelons national et intermédiaire » (Brassard, 2009, p.12). On sent donc déjà, avant même le tournant de l'an 2000, se mettre en place certaines des assises de la GAR en tant que politique de régulation par les résultats de type néo-bureaucratique : l'établissement jouit, à cette époque, d'une certaine latitude dans le développement de projet éducatif, mais ce dernier doit respecter les orientations édictées par le pouvoir central.

Le nouveau millénaire s'accompagne de l'instauration d'un nouveau document officialisant la relation de reddition de comptes unissant l'école au MELS : le plan de réussite, qui contient « des objectifs de réussite clairs et mesurables relativement aux apprentissages » qui définit « les moyens concrets qu[e l'établissement] compte mettre en place pour (...)atteindre [ces objectifs] » (MELS, 2007). Ce nouveau plan, dont l'adoption est officialisée et rendue obligatoire par l'adoption du projet de loi 124 en décembre 2002 (Dembélé et al., 2013, p.97), marque l'entrée formelle du système éducatif québécois dans l'univers de la régulation par les résultats. Le projet de loi 88, adopté quant à lui en 2008, est « venu formaliser davantage et articuler la gestion axée sur les résultats en éducation. Il exige, en plus des plans stratégiques, projets éducatifs et plans de réussite, la mise en place de conventions de partenariat entre les commissions

scolaires et le MELS ainsi que des conventions de gestion et de réussite éducative (CGRÉ) entre les commissions scolaires et chacune de leurs directions d'écoles » (*ibid.*, p. 97). Tout cet appareillage légal et les documents y étant associés (voir la figure 1 ci-dessous) officialise donc une GAR respectant une élaboration *top-down*, alors que l'école répond aux exigences de sa commission scolaire (CS) par l'entremise de la CGRÉ, tandis que la CS doit également rendre des comptes au MELS suivant leur convention de partenariat.

Figure 1 : Mécanismes de reddition de comptes aux différents paliers<sup>6</sup>



Pour Dembélé et al. (p.105), la loi 88 et les outils l'accompagnant « constitue[nt] un premier pas vers un système de reddition de comptes à enjeux élevés au Québec ». Rappelons que les systèmes d'*accountability* dure (ou à forts enjeux) « seront pensées en termes d'incitants et de contraintes : conséquences financières (primes salariales, etc.), en

<sup>6</sup> Tiré de MELS, 2009, p.5.

termes de gestion de carrière (promotion, déplacement, licenciement, etc.), d'images externes (classement public de la qualité de l'école, etc.), présupposant un acteur stratège, sensible à ses intérêts et au contexte » (Maroy et Voisin, 2014, p.4), alors que dans « les systèmes d'*accountability* plus « douce », « réflexive » (Dupriez & Mons, 2010) ou à enjeux faibles (Carnoy & Loeb, 2002 ; Harris & Herrington, 2006 ; Mons, 2009), les conséquences attachées à la reddition de comptes pourront être sensiblement différentes. Il s'agira d'enjoindre l'organisation ou le professionnel à se confronter à ses résultats, de faire évoluer par divers dispositifs favorisant le changement de pratique, le remaniement identitaire ou la réflexivité (Mons & Dupriez, 2011 ) » (Maroy et Voisin, 2014, p.4). C'est donc dire que le Québec adopte une voie empruntant une perspective selon laquelle l'acteur est stratégiquement rationnel, plutôt que celle selon laquelle l'acteur est intrinsèquement motivé à s'épanouir professionnellement.

Voilà donc comment se manifeste légalement et formellement la GAR en éducation au Québec selon les trois échelons constitutifs du système éducatif local. Maintenant, il importe de savoir quels effets ont ces moyens et mécanismes sur le fonctionnement de l'école, puisque nous cherchons ultimement à estimer les impacts vécus par les acteurs investis à ce niveau.

### *1.2.3 Une accentuation de la gestion de la pédagogie*

Maroy et al. (2016) ont présenté les résultats d'une recherche menée spécifiquement sur le cas québécois de la GAR en éducation, et sur ses effets réels sur les acteurs de terrain. Ainsi, le groupe de chercheurs a mené des entrevues avec une variété impressionnante de catégories d'acteurs de l'univers scolaire québécois, soit des membres importants de l'administration de quatre commissions scolaires (CS), des conseillers pédagogiques, des directeurs d'établissement et des enseignants membres du syndicat. L'objet de cette recherche était d'analyser les cas des quatre CS à l'étude, pour ensuite les mettre en relation ou en contraste, selon les données recueillies, en ce qui a trait à l'implantation et la mise en œuvre des politiques de la GAR.



Certes, des divergences subsistent entre les différentes CS à cet égard mais, contrairement à l'hypothèse de départ du groupe de recherche, de « fortes convergences sont observables entre les CS, du point de vue de l'institutionnalisation accrue d'une nouvelle forme de gestion de la pédagogie » (p.9). Les chercheurs reconnaissent que la gestion pédagogique n'est pas un phénomène nouveau ou inédit, apparu du néant avec la GAR ; au contraire, certaines politiques ou pratiques antérieures mettaient l'accent sur l'« animation pédagogique » ou la « supervision pédagogique » des directions d'établissement, par exemple (*ibid.*). Néanmoins, la GAR se traduirait dans sa mise en œuvre dans les quatre CS, selon l'analyse des chercheurs, en « une institutionnalisation plus poussée et renouvelée de la gestion de la pédagogie » (p. 105). Maroy et al. notent que cette gestion de la pédagogie peut s'opérer par des mécanismes variés, notamment de façon coercitive (p.143), normative (p.145) ou par mimétisme (p. 149), mais que dans tous les cas, le résultat est le même : « cette nouvelle forme de gestion de la pédagogie implique la mise en place de transformations institutionnelles qui visent à rationaliser et à gouverner le travail pédagogique, le travail des divers professionnels qui participent de l'apprentissage des élèves, en particulier et au premier chef les enseignants (p.105-106) ». Ainsi, pour les enseignants, l'arrivée de la GAR et son actualisation sur le terrain se traduisent par une gestion pédagogique accrue à laquelle ils doivent se soumettre. Or, la pédagogie et l'autonomie professionnelle de l'enseignant au regard de la pédagogie nous semblent être au cœur même de son métier ; quel impact, donc, peut avoir cette forme de régulation du système éducatif, avec les pressions tant coercitives que normatives exercées sur les enseignants ? Le chapitre suivant proposera des assises théoriques critiques qui nous permettront ensuite de réfléchir à cette question.

## II. HORKHEIMER, ADORNO ET LA RAISON INSTRUMENTALE

Ce chapitre sera consacré à l'exposition des théories de Horkheimer et Adorno qui serviront à notre analyse de la condition enseignante au regard de l'institutionnalisation de la GAR en éducation au Québec. Il importera d'abord de remettre en contexte sur les plans historiques et théoriques les travaux de ces deux francfortois pour en saisir aussi bien leur portée que leur sens. Nous nous concentrerons ensuite sur les deux ouvrages clés de la réflexion de Horkheimer et Adorno en ce qui concerne la raison instrumentale : *La Dialectique de la Raison* et *L'Éclipse de la Raison*. Cet effort d'analyse théorique devrait nous permettre d'approfondir la réflexion critique sur notre objet de recherche : la perte de sens et la perte de liberté des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions au sein d'un système éducatif rationalisé, notamment par les mécanismes de la GAR, et les conséquences de ces effritements.

### 2.1. La critique de Horkheimer et Adorno à l'égard de la rationalité instrumentale : remise en contexte

Reconnus comme les deux principaux représentants de la première génération de l'École de Francfort, groupe d'intellectuels desquels émanera l'un des courants philosophiques et sociologiques les plus influents du XX<sup>e</sup> siècle, Horkheimer et Adorno développeront une *théorie critique* pour éclairer les phénomènes de domination, de perte de sens et de perte de liberté que l'École de Francfort juge comme étant caractéristiques de la modernité occidentale et du capitalisme. Puisant notamment dans les théories wébériennes, marxistes et psychanalytiques dans l'espoir de renverser les paradigmes de domination économique et étatique, Horkheimer et Adorno mettront la table pour leurs collègues et leurs successeurs au sein de l'École de Francfort, cherchant à conceptualiser une théorie de l'émancipation individuelle et sociale. Ainsi, la *théorie critique* est une

théorie multidimensionnelle qui emprunte à de multiples sources conceptuelles ses propres fondements et piliers théoriques : il importe donc d'emblée de contextualiser, d'un point de vue théorique, l'œuvre de Horkheimer et Adorno pour en comprendre le sens et la portée. Par ailleurs, l'évolution de la pensée francfortoise est fortement teintée par le contexte historique dans lequel elle prend forme, et l'étude de celle-ci, isolée de la situation historico-politique dans laquelle elle se forge, serait stérile. Comment, donc, ce contexte déteindra-t-il sur la réflexion horkheimerienne et adornienne, quelles sont les principales sources théoriques et conceptuelles auxquelles ces auteurs puiseront pour élaborer leurs théories, et comment seront-elles retravaillées au sein de leur projet dans *La Dialectique de la Raison* et *L'Éclipse de la Raison*?

### 2.1.1. Schisme au sein du marxisme

Prenant notamment origine dans le courant marxiste, la compréhension des théories de l'École de Francfort doit inmanquablement passer par une revue, synthétisée ici à l'extrême, du schisme au sein du marxisme entre deux écoles de pensées principales : la perspective *scientifique* et la perspective *volontariste* qui découlent toutes deux des travaux de Marx, mais divergent l'une de l'autre sur certains fondements.

À l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, le courant dit *scientifique* du marxisme était prédominant, et déclarait que le capitalisme était au bord du précipice et s'approchait d'un effondrement imminent qui laisserait place à une rapide émergence du socialisme. Ce courant, s'appuyant sur les travaux plus tardifs de Marx, propose une analyse davantage matérialiste qu'idéaliste (évolutionnaire, structuraliste, économique), et entrevoit une transformation politique socialiste qui nécessitera, entre autres, que le prolétariat soit guidé par le chef de l'organisation du parti vers la révolution (Antonio, 1983, p. 327). Déterministe, ce courant prétend à l'inéluctabilité de la révolution. Or, suite à la guerre de 1914-1918, les espoirs des socialistes de voir s'écrouler de lui-même le capitalisme fondent comme neige au soleil. Au début des années 1920, et ce, en dépit de la Révolution Russe, les garanties du socialisme scientifique s'estompent, et la nécessité d'une reformulation de la théorie révolutionnaire est à l'ordre du jour. Les penseurs du

socialisme remettront en cause la prévalence de l'orthodoxie marxiste pour proposer un marxisme plus *volontariste*, cataclysmique, culturel, qui s'appuierait sur une révolution spontanée instiguée par une conscience émancipatoire (*ibid.*, p. 327).

Ces deux écoles de pensée du marxisme sont en fait des « idéaux-types », à l'opposé de catégories empiriques. Elles représentent les extrémités d'un spectre au sein duquel les travaux et individus se meuvent vers un pôle ou l'autre, tout en pouvant emprunter à l'un ou l'autre (*ibid.*, p.327), soit une circonstance que l'on pourrait qualifier d'analogue à la gauche et la droite politiques, où les acteurs sociaux, en ayant des opinions, valeurs et idées indépendantes et composites, gravitent vers l'une extrémité ou l'autre du continuum. Où l'École de Francfort, comme courant philosophique spécifique et à l'origine un centre de recherche marxiste, se positionne-t-elle initialement sur ce spectre marxiste au moment de sa création?

### 2.1.2. L'École de Francfort : en transition du marxisme à la Théorie Critique

Établi en 1924 en tant que centre de recherche marxiste, l'*Institut für Sozialforschung* (soit l'*Institut de recherches sociales*, dont les bâtiments sont toujours situés dans la ville de Francfort aujourd'hui) fut d'abord marqué d'une forte influence du pôle scientifique et orthodoxe du continuum susmentionné. L'arrivée de Max Horkheimer au poste de directeur de l'Institut en 1931 change toutefois cette orientation, alors que ses proches collaborateurs (incluant Theodor Adorno) et lui-même adopteront un socialisme moins dogmatique et ouvert aux différents courants intellectuels : dès lors, la nature de l'élan critique qui caractérise leurs recherches est nettement plus culturelle qu'économique (*ibid.*, p. 329), les penseurs francfortois s'opposant majoritairement à l'unidimensionnalité de l'*homo œconomicus* marxiste.

Dès la moitié des années 1920, Horkheimer souhaitait donc repenser le marxisme et se positionner par rapport à celui-ci. Pour lui, le socialisme n'est ni théorie économique, ni nouvelle philosophie, il s'agit d'abord et avant tout d'une *critique* : une critique des théories existantes et une critique de l'objet de ces théories, le capitalisme et

la société bourgeoise (Spurk, 2001, p. 20). La théorie critique de l'École prend forme au cours des années 1920 et au début des années 1930, alors qu'elle entreprend de tabler sur le projet le plus ambitieux que la sociologie peut imaginer : l'intelligibilité de la totalité sociale (*ibid.*, p. 22). Horkheimer critiquera la société existante au nom d'une société meilleure, restant donc conforme à la formule du dépassement par l'accomplissement de Marx, tout en adoptant une posture nettement volontariste du marxisme en avançant que « le socialisme est possible, matériellement et moralement parlant, mais qu'il n'est pas garanti » (*ibid.*, p. 23).

Or, la prise du pouvoir en Allemagne par les nazis en 1933 signifie pour Horkheimer l'effondrement non seulement du mouvement ouvrier marxiste, mais également de la bourgeoisie libérale. La théorie critique devra donc d'abord servir à une analyse de cette rupture dans le temps, réalisation pour Horkheimer que la théorie et la philosophie traditionnelles ne suffisent assurément plus pour rendre le monde intelligible (*ibid.*, p. 24). Par ailleurs, la prise de pouvoir par les nazis mène directement à la fermeture de l'Institut; il y a évidemment peu de place dans la nouvelle Allemagne pour un groupe d'intellectuels radicaux de gauche, en majorité juifs de surcroît. C'est à New York que s'exile une bonne partie du noyau des penseurs de l'École, où ils reconstituent l'Institut sous le nom de l'*Institute for Social Research*, traduction littérale du nom qu'il portait en Allemagne. Horkheimer y intègre Adorno, qui deviendra promptement une figure de proue dans le développement de la théorie critique de la société de l'École (*ibid.*, p. 41).

La pensée de Horkheimer, qui jusque-là permettait l'optimisme, bifurquera à la fin des années 1930 vers un point de vue plus pessimiste ; si, en 1937, il croyait toujours que la révolution était possible, ne se questionnant que sur sa probabilité, c'est la possibilité même de cette révolution qu'il remet en cause en 1940. Il postulera dès lors que les crises du capitalisme ne mènent pas directement au socialisme, mais plutôt au fascisme (Vandenberghe, 1998, p.30-31) Ce sont les travaux de son collègue Pollock, « qui rompt de façon décisive avec le théorème marxiste de l'effondrement immanent du capitalisme [en admettant que] les crises économiques peuvent être surmontées à

l'intérieur même du capitalisme par l'intervention décisive des gouvernements dans les affaires économiques », développant ainsi une théorie du capitalisme d'État (Spurk, 2001, p. 31), qui convainquirent Horkheimer et Adorno d'emprunter ce virage plus sombre et à rompre avec un marxisme traditionnel, sans néanmoins rejeter le marxisme d'un bloc (*Ibid.*, p.73), et à s'attaquer à un champ plus vaste que celui seul de la structure économique.

## 2.2 Vers un assaut sur la raison totalitaire

*La Dialectique de la Raison* (1944) et *L'Éclipse de la Raison* (1947) représentent ainsi un saut que feront conjointement Horkheimer et Adorno, alors qu'ils passeront de la critique de l'économie capitaliste à la critique de la raison formelle ou instrumentale<sup>7</sup>, ne s'appuyant désormais plus sur un paradigme marxiste mais plutôt sur le paradigme wébérien de la réification :

« La rationalisation n'est plus conçue comme la solution, elle est elle-même perçue comme partie intégrante du problème. [...] Ils comprennent le fascisme et l'holocauste comme l'accomplissement de la rationalisation instrumentale-formelle, comme le résultat du renversement pervers de la rationalisation en réification » (Vandenberghe, 1998, p. 35)

La critique de Horkheimer et Adorno, souvent décriée comme étant trop radicale et pessimiste<sup>8</sup>, doit ainsi être comprise avec une nuance primordiale : ce qu'ils condamnent n'est pas la raison en elle-même, mais la réification, le fétichisme de la raison formelle-instrumentale. Il importe donc ici de clarifier synthétiquement les concepts de raison formelle et de réification, aux sens entendus par Horkheimer et Adorno dans leurs travaux pour bien saisir leur critique.

---

<sup>7</sup> Ces deux termes sont utilisés par des auteurs différents pour désigner le même concept. Nous les utiliserons donc ici sans distinction.

<sup>8</sup> Les critiques émises à l'endroit des théories de Horkheimer et Adorno sur le thème de la raison instrumentale seront discutées au chapitre 4 de ce mémoire.

### 2.2.1 Weber et la typologie des déterminants de l'action

Max Weber est sans conteste un personnage incontournable en sociologie. Si, juriste de formation, Weber s'est considéré d'abord comme un économiste, il est aujourd'hui reconnu comme l'un des pères fondateurs de la science sociale, un de ses principaux théoriciens, mais aussi comme un épistémologue et un méthodologue capital au sein du champ de la sociologie (Kalberg, 2010, p.8-9). Un des thèmes principaux travaillés par Weber et, pour certains carrément le cœur de son œuvre, sera d'éclairer la notion de rationalité (*ibid.*, p.118). Il soutiendra que l'homme a des traits propres, innés, universels lui permettant d'adopter des comportements correspondant à quatre idéaux-types d'action sociale. La sociologie weberienne tentera, en s'appuyant sur ces quatre catégories, de « comprendre par interprétation l'activité sociale » (*ibid.*, p. 16). Sa typologie de l'action sociale comprendra donc l'action affective, l'action traditionnelle, l'action rationnelle par rapport aux valeurs et l'action rationnelle par rapport aux moyens (*ibid.*, p. 118).

Cependant, Weber ne se limitera pas à étudier l'orientation et les déterminants d'actions ponctuelles ou isolées : ce sont plutôt des tendances, des régularités dans les déterminants de l'action d'un groupe, d'une société ou d'une civilisation auxquelles il s'intéressera. L'étude attentive des écrits de Weber en laissera ressortir une typologie des formes de rationalité guidant l'action sociale qui permettra l'analyse de ces configurations et régularités de l'action qui se manifestent dans les institutions, les organisations et tous les groupes formant une société (*ibid.*, p. 119-120).

Or, tous les déterminants de l'action susmentionnés ne font pas nécessairement partie de la sphère de la rationalité. En effet, pour Weber, la rationalité est disjointe des modes d'orientation de l'action par la tradition (normes, coutumes), et se fonde plutôt sur une planification de l'action par l'acteur, et ce, aux moyens de sa propre réflexion : « l'obéissance aveugle à la tradition n'exige pas de rationalité » (Proulx, p. 10). Il en va

de même, pour Weber, de l'instinct et des émotions ; la rationalité exclut leur prévalence dans l'orientation de l'action. On retiendra donc que dans l'agir traditionnel ou l'agir affectif, le moteur de l'action est extra-rationnel.

### *2.2.1.1 Les types de rationalité*

Le sociologue allemand isolera ainsi quatre types de rationalité qui « servent à maîtriser des réalités fragmentées » (Kalberg, 2010, p.120), et à organiser l'action en des régularités plus ou moins méthodiques, orientées: la rationalité pratique, la rationalité théorique, la rationalité substantielle et la rationalité formelle. Ces types de rationalité se concevant mieux dans la comparaison de leurs caractéristiques communes et en opposition que les unes isolées des autres, il sera pertinent de présenter ici succinctement les trois autres types pour comprendre la place qu'occupe la rationalité formelle-instrumentale dans la sphère de l'éducation aujourd'hui.

D'abord, la rationalité pratique désigne pour Weber « toute conduite de vie qui rapporte l'activité intramondaine<sup>9</sup> aux intérêts purement pragmatiques et égoïstes du moi individuel et l'évalue à l'aune de ce seul critère » (Weber, 2003, p.62). Ainsi, ce type de rationalité est un calcul rigoureux et méthodique des différents moyens permettant l'atteinte d'objectifs pragmatiques planifiés, excluant donc un système de valeurs absolu (Kalberg donne l'exemple du système de valeurs de l'amitié qui repose sur la loyauté, la compassion, l'assistance mutuelle, etc.) qui orienterait les choix d'action. Les acteurs empruntant cette forme de rationalité font, en fait, naturellement et conséquemment montre d'une réticence, sinon d'une ignorance, d'un évitement conscient ou non envers les valeurs sans portée pratique, que celles-ci soient religieuses ou profanes : elles ne font tout simplement pas partie du calcul moyens-fins de ce type de rationalité. Cette rationalité est un exemple probant de la capacité que Weber attribue à l'humain de pouvoir agir de façon rationnelle par rapport aux moyens.

---

<sup>9</sup> Activité menée « dans le monde », en opposition à l'activité monastique, menée « hors de ce monde ». (Kahlberg, 2010, p. 259)



La rationalité théorique, quant à elle, n'est ni rationnelle par rapport aux moyens, ni, d'ailleurs, rationnelle par rapport à des valeurs. Elle repose plutôt sur des processus mentaux et des concepts abstraits. Cette rationalité s'appuie sur une maîtrise de la réalité qui dépend d'abord et avant tout de la construction de concepts de plus en plus précis et synthétiques. Face à la nature et la société si complexes, la rationalité théorique cherche à schématiser, structurer et systématiser le monde pour le comprendre et lui donner sens. En effet, au contraire de l'action rationnelle par les moyens, « les processus de rationalisation théorique sont portés par le *besoin métaphysique*, propre à ces esprits de système, de transcender dans une *quête irrépressible* les routines de la vie ordinaire et de doter tous les événements, même les plus contingents, d'une *signification* cohérente » (Kahlberg, 2010, p. 125-126). Weber soutiendra que « toute confrontation théorique avec la réalité est susceptible d'agir en retour sur l'action et ainsi d'introduire de nouvelles régularités de l'action » (*ibid.*, p. 126). Donc, la quête de sens habitant l'homme le mènera à chercher à comprendre et systématiser la réalité de son univers de telle manière que cette quête, initialement purement du domaine de la pensée, aura une influence sur ses configurations d'action (*ibid.*, p. 127). Des sorciers qui élaboraient des moyens abstraits pour comprendre et apprivoiser le naturel aux intellectuels contemporains à Weber voulant découvrir un sens à l'univers, les exemples de mises en œuvre de ce type de rationalité ne manquent point.

La rationalité substantielle, à l'instar de la rationalité pratique et à l'inverse de la rationalité théorique, impose l'action de façon décisive, définitive. Toutefois, plutôt que de le faire sur la base d'un calcul moyens-fins axé sur la nature pragmatique de l'action, elle régira l'activité sur l'assise d'un postulat de valeurs, c'est-à-dire un « ensemble complexe de valeurs variables tant au regard de leur portée, de leur cohérence interne et de leur contenu » (Weber, 1995, p. 128). Ces postulats de valeurs étant évidemment changeants d'un individu à l'autre, la rationalité substantielle est donc relative, et non universelle. Weber empruntera d'ailleurs le perspectivisme radical pour expliquer qu'au sein de cette forme de rationalité, une hiérarchie absolue des valeurs est impossible à établir : « les processus de rationalisation dépendent avant tout de la préférence, implicite ou explicite, inconsciente ou consciente, des individus pour certaines valeurs ultimes et

de la systématisation de leurs actions en conformité avec elles. Ces valeurs acquièrent leur *rationalité* principalement en fonction de leur statut de postulat de valeurs cohérent » (Kahlberg, 2010, p.129). Ainsi, l'*irrationnel* n'existe pas en soi; il ne peut qu'exister en relation avec *une perspective rationnelle particulière*. En définitive, la rationalité substantielle est le type de rationalité qui, pour Weber, témoigne de la capacité inhérente de l'homme à orienter son action par rapport aux valeurs.

Enfin, une dernière forme de rationalité par rapport aux moyens se développe avec l'avènement des spécificités sociétales qui accompagnent l'industrialisation à l'ère moderne : la rationalité formelle. En effet, si les trois types de rationalité décrits ci-dessus existent pour Weber en toutes les époques et les civilisations, ce n'est qu'avec l'avènement des domaines économique, juridique et scientifique qui suivent le pas du phénomène de l'industrialisation que ce dernier type rationnel-formel émerge. À l'instar de la rationalité pratique qui dépend d'un calcul moyens-fins, la rationalité instrumentale voudra également déterminer le moyen le plus efficace d'atteindre les buts fixés par un calcul rationnel, choisir l'instrument le plus efficace pour atteindre ses buts en se fondant sur la connaissance empirique disponible (Tardif, 1999, p. 463). Toutefois, « la rationalité formelle ne justifie de tels calculs rationnels qu'en référence à des règles, des lois ou des formes de régulation appliquées de façon universelle » (Kalberg, 2010, p. 132). Cette notion d'universalité exclut donc systématiquement et par définition toute considération pour l'individu et ses qualités personnelles; le processus de décision doit impérativement privilégier « les calculs impersonnels et une stricte application de règles universelles formellement instituées » (*ibid*, p. 132).

Désormais que les différents types weberiens de rationalité sont définis, il sera intéressant de vérifier si les manifestations de la rationalité formelle-instrumentale sont effectivement, au regard de l'hypothèse ci-haut émise, fréquentes au sein des orientations récentes en politiques éducatives en Occident et au Québec.

### 2.2.1.2 La rationalisation de la société occidentale moderne

Si, pour Weber, ces assises conceptuelles ne représentaient en quelque sorte qu'une base nécessaire à une réflexion plus générale sur la direction et la spécificité culturelles de la société occidentale moderne (*ibid.*, p. 19), elles suffisent ici pour délimiter et décrire l'essence de la rationalité formelle-instrumentale. L'objet du présent travail étant de mettre en lumière la forte présence de ce dernier type de rationalité au sein des politiques de régulation par les résultats en éducation, et l'espace nous étant ici restreint, nous n'aborderons que succinctement et de façon ciblée le thème de la rationalisation de la société occidentale élaboré par le sociologue allemand, en n'insistant que sur quelques éléments importants relatifs à cette théorie appuyant la thèse de la rationalisation formelle des systèmes éducatifs.

D'abord, Weber constate que « dans les sociétés occidentales modernes, les processus de rationalisation pratique, théorique et formelle dominant fortement les processus de rationalisation substantielle » (*ibid.*, p. 151). Quant à la rationalisation formelle plus spécifiquement, c'est elle qui contribuera le plus notablement à « l'élimination de toute action orientée vers des valeurs » (*ibid.*, p. 151) en dominant plusieurs sphères importantes de la société – notamment la science, l'économie, la justice et la forme bureaucratique (*ibid.*, p. 151). Ainsi, le cours historique de la rationalisation de la société occidentale semble indiquer une montée en force de la rationalisation instrumentale par rapport, à tout le moins, à la rationalisation substantielle. La question qui s'impose ici dans le contexte de notre réflexion et que nous aborderons plus tard sera donc de savoir si cette évolution culmine, en la forme de l'adoption de la régulation par les résultats dans le champ de l'éducation, en une configuration d'actions, un système s'appuyant fortement sur la raison formelle. Cependant, les théories wébériennes ne sont pas les seules sources d'influence au sein des conceptualisations de Horkheimer et Adorno. Considérant leur influence, il y a donc lieu de visiter comment les idées de Lukács participent, elles aussi, aux fondements théoriques des ouvrages phares des deux francfortois.

### 2.2.3 La réification selon Lukács

C'est en reprenant la notion lukácsienne de réification que Horkheimer et Adorno consolident cette transition majeure faisant passer leurs travaux du paradigme marxiste au paradigme wébérien. En effet, Marx avait d'abord abordé le thème de la réification en insistant sur l'idée que la force de travail devient une marchandise, réduisant l'humanité à sa force de production dans un processus de chosification (Charbonnier, 2013, p. 2) : « Dans la valeur d'échange, la relation sociale des personnes est transformée en un comportement social des choses; le pouvoir de la personne s'est transformé en pouvoir des choses » (Marx, 1980, p. 93). Pour Marx, donc, la réification désigne la chosification, la réduction à l'état d'ustensile de la force de production de l'humain. Or, Lukács élargira la notion de réification en s'appuyant sur Marx, mais en empruntant également à Weber pour montrer que ce n'est pas que l'homme en tant qu'entité qui se soumet à la réification, mais l'ensemble de son univers.

C'est dans un contexte historique et sociologique bouleversé, en période d'après-guerre (celle de 1914-1918), témoin d'une transformation de l'organisation du travail vers le taylorisme et le fordisme que Lukács formulera une théorie de la réification qui s'appuiera explicitement sur l'analyse du fétichisme de la marchandise (Charbonnier, 2013, p. 4). Il rattachera la théorie wébérienne de la rationalisation formelle-instrumentale à celle, marxiste, du fétichisme marchand. Ainsi, Lukács généralisera la théorie du fétichisme *au-delà* de la marchandise, reconnaissant une universalité à la forme marchande élevée au statut d'idéal de toute forme d'objectivité, soutenant qu'elle sous-tend toute forme de relation sociale, qui conditionnerait toute la vie intérieure et extérieure :

« Dans la sphère du processus de production et de reproduction matérielle, l'expression la plus achevée de la réification est la transformation de l'homme en marchandise et en appendice de la machine » (Vandenberghe, 1992, p. 85)

Le taylorisme, réduisant l'humain à des paramètres mesurables, quantifiables dans le but d'élaborer l'organisation la plus efficace, calculable et rationnelle qui soit, bannit le

caractère individuel, concret et humain du travail. Ici, Lukács s'inscrit donc clairement dans une lignée wébérienne de rationalité formelle (*ibid.*, p. 85).

Pour Lukács, toutefois, l'analyse de la réification ne s'arrête pas à la seule économie politique : il soutiendra que la pensée, la science et la culture bourgeoises appartiennent également au *monde réifié*, qui « appar[aît] désormais de manière décisive comme le seul monde possible » (Lukács, 1984, p. 140). Ce fait s'accomplirait par une triple déformation systématique, où :

« Le caractère transitoire des formes d'objectivité capitaliste et des lois qui les régissent disparaît derrière un voile d'éternité ; ensuite, les relations antagonistes sont cachées derrière un voile de choséité; enfin, le caractère culturel de faits sociaux en tant qu'artéfacts socialement construits disparaît derrière un voile de naturalité (Vandenberghe, 1992, p. 87-88)

Néanmoins, pour Lukács, cet aboutissement inéluctable du désenchantement du monde n'est pas unique dans l'histoire, il existe:

Aux époques les plus diverses et sous les formes les plus diverses, un "rationalisme", c'est-à-dire un système formel qui, dans sa cohésion, était orienté vers le côté des phénomènes qui est saisissable, productible, et donc maîtrisable, prévisible et calculable par l'entendement (Charbonnier, 2013, p. 7)

Il demeure par contre un espoir, chez Lukács, pour l'humanité de se réconcilier avec son essence (avec un effort de volontarisme), d'une révolution prolétaire qui marquerait la fin de l'hégémonie de « l'abstraction de la forme marchandise à l'ensemble des manifestations matérielles et idéelles de la formation socio-économique capitaliste occidentale » (Charbonnier, 2013, p. 7-11).

Sans être exhaustives, ces assises conceptuelles permettent une compréhension du virage que prendront Horkheimer et Adorno à l'aube de la rédaction de leurs ouvrage vastement considérés comme les plus représentatif de la *théorie critique* de l'École de Francfort, soit *La Dialectique de la Raison* et *L'Éclipse de la Raison*

### 2.3 Vers une philosophie négative de l'histoire

Chez Horkheimer et Adorno, cette attente optimiste qu'on retrouve toujours chez Lukács s'estompe. Dès 1942, Horkheimer apparaît bel et bien désillusionné dans un essai intitulé *L'état autoritaire* (1942), où il exprime le paradoxe de la planification. En effet, il argumentera que la planification, qui devrait viser et permettre la diminution de la répression, contribue, dans une triste ironie, à l'accroissement de cette répression :

A l'origine, dit-il, chaque fois qu'une étape de la planification serait accomplie, une part de la répression devait devenir superflue. En fait, la répression s'est toujours davantage cristallisée, dans le contrôle des plans (Vandenberghe, 1998, p. 33)

Il constate donc avec amertume que le fascisme qui l'horripile et le hante partage la même base matérielle que le socialisme, celle de la planification et de la rationalisation des activités économiques, qui mène non pas au socialisme, mais à la barbarie. Ainsi, non seulement la révolution socialiste n'est-elle pas garantie, elle n'est pas nécessairement souhaitable. S'il continue à entrevoir l'histoire selon une perspective productiviste, comme une croissance ininterrompue des forces de production, il juge désormais ce processus négativement :

Le progrès technologique et la domination croissante de l'homme sur la nature n'émancipent pas l'homme, ils ne font que perpétuer la domination de l'homme sur l'homme. La logique immanente de la production ne pointe pas vers une société rationnelle et libre, mais au contraire vers un système clos et réifié, saturé de rationalité instrumentale [ (formelle) ] et administrative. (*ibid.*, p. 33-34)

Si l'on se souvient que l'effort francfortois est celui de changer de paradigme dans le but de passer de la domination à l'émancipation, ce constat revêt donc une extrême importance puisqu'il transforme radicalement le cœur même de la pensée de Horkheimer : désormais, le progrès sera *aussi* perçu et compris dans ce qu'il recèle de dangereux et aliénant. En effet, la société émancipée ne pouvant être conçue comme une suite logique de la rationalisation de la production menant à une société entièrement administrée – et donc entièrement aliénée –, il devient immanquable de dénoncer l'hégémonie de la raison formelle et la rationalisation de la société.

Ainsi, le grand classique de la pensée critique qu'est *La Dialectique de la Raison* (DR) tentera de « comprendre pourquoi l'humanité, au lieu de s'engager dans des conditions vraiment humaines, sombre dans une nouvelle barbarie » (Horkheimer et Adorno, 1974, p. 13). Évidemment, les théories horkheimeriennes et adorniennes seront vivement teintées de leur philosophie négative de l'histoire, non seulement de « l'histoire de la société bourgeoise capitaliste, mais [de] celle de la civilisation dans son ensemble comprises dans les termes d'une réification croissante, mise en branle par un acte protohistorique de domination de la nature et culminant dans la guerre mondiale et le fascisme » (Vandenberghe, 1998, p. 35) À preuve, cette vision pessimiste de la notion de progrès n'est jamais plus transparente que dans la *Dialectique de la Raison* :

« L'humanité, dont l'adresse et la connaissance se sont affinées grâce à la division du travail, est en même temps ramenée de force à des niveaux anthropologiques plus primitifs car, dans une existence facilitée par la technique, la persistance de la domination conditionne le blocage des instincts par une oppression accrue. [...] La malédiction du progrès irrésistible est la régression irrésistible » (Horkheimer et Adorno, 1974, p.51)

Cet ouvrage, intemporel par son actualité toujours palpable, explorera donc le thème de la raison formelle selon un paradigme de réification, avec en filigrane une nette influence de la thèse de la philosophie négative de l'histoire que soutiennent les auteurs de cet opus.

## **2.4 La Dialectique de la Raison (1944)**

*La Dialectique de la Raison*, incontestablement l'un des écrits les plus influents et les plus connus de l'École de Francfort (Spurk, 2001, p.72), constitue un ouvrage pivot dans la philosophie de l'émancipation alors qu'elle rompt avec les mouvements théoriques de Hegel et Kant aussi bien qu'avec ceux de Marx qui proposaient que la raison fournisse à l'homme des solutions pratiques face à ses problèmes. La thèse que défendront Horkheimer et Adorno, dans cet ouvrage, est celle selon laquelle l'atteinte de l'émancipation collective par l'entremise de la domination de la nature par l'industrialisation, l'innovation technologique et la production – et donc par la rationalisation formelle de la société - cache l'érosion massive de la liberté et de

l'individualité de l'Homme qui fondent devant les pressions de l'ordre bureaucratique et de la répression nécessaires à faire tourner la roue de la production (Schechter, 2010, p. 79-80).

#### 2.4.1 *Perversion de la Raison*

C'est la première section de *La dialectique de la raison* qui sera consacrée au développement et à la critique du concept d'*Aufklärung*, soit la raison émancipatrice ayant pour but « de libérer les hommes de la peur et de les rendre souverains » (Horkheimer et Adorno, 1974, p. 21). Ce courant de pensée issu des Lumières, visant notamment à libérer les hommes de l'emprise d'une pensée magique irrationnelle ou religieuse, se retourne contre lui-même pour Horkheimer et Adorno du fait qu'il transforme la raison en mythe : omnipotente, réifiée et mythologisée, la raison devient totalitaire.

La raison, la connaissance, le savoir devaient être, aux yeux des penseurs des Lumières, les outils qui domineraient la nature enfin démystifiée. Or, la technique est l'essence même de ce savoir, et ne vise pas uniquement le bonheur de la connaissance ou la création de concepts, mais bien l'exploitation du travail des autres, la constitution d'un capital. L'homme ne veut apprendre de la nature que pour la dominer et dominer les autres hommes. Pouvoir et connaissance deviennent donc intimement liés, et les philosophes des Lumières (Horkheimer et Adorno nomment Bacon et Luther en exemples) soutiendront que le bonheur que procure la connaissance est stérile s'il n'est pas fonctionnel, s'il ne permet pas d'augmenter l'efficacité de l'Homme face à la nature :

« Les finalités et la mission de la science ne résident ni dans les discours plausibles, divertissants, empreints de dignité et faisant beaucoup d'effet, ni dans quelque argumentation évidente, mais dans l'action et le travail, ainsi que dans la découverte de détails inconnus auparavant et permettant un meilleur aménagement de l'existence » (*ibid.*, p. 23)

C'est donc, nettement, particulièrement de raison formelle et calculatrice (*ibid.*, p. 48) dont il est question lorsque Horkheimer et Adorno développent sur la rationalité dans *La Dialectique de la Raison*. Ce qu'ils décrivent est la tendance lourde de la transformation



du penser en un instrument, la vision positiviste contraignante qui devient la règle de la raison :

« La Raison a écarté la prétention classique de penser le penser (...) parce qu'elle détournerait l'impératif selon lequel il faut commander à la pratique (...). La démarche mathématique s'est transformée pour ainsi dire en rituel de la pensée. Malgré l'autolimitation axiomatique, elle se pose comme nécessaire et objective : elle transforme le penser en chose, en instrument, comme elle dit elle-même. (...) Pour le positivisme, qui a assumé les fonctions de juge de la raison « éclairée », toute excursion dans des mondes intelligibles est non seulement prohibée, mais condamnée comme un bavardage vide de sens » (*ibid.*, p. 42)

#### 2.4.2 La triste ironie de la domination

Horkheimer et Adorno soutiennent dans cet ouvrage que l'Homme a délaissé, oublié la quête de sens dans sa quête de domination de la nature : « Sur la voie qui les conduit vers la science moderne, les hommes renoncent au sens. Ils remplacent le concept par la formule, la cause par la règle et la probabilité » (*ibid.*, p. 23). Néanmoins, les auteurs font le constat que cette domination de la raison sur la nature n'est pas une nouveauté de la modernité ; le point de rupture se trouve plutôt chez les Grecs anciens, alors que les cosmologies présocratiques représentaient déjà des rationalisations de l'approche mythique en considérant l'humidité, l'indivision, l'air et le feu comme les matières premières de la nature. Dès lors, et jusqu'à l'apogée de l'*Aufklärung* totalitaire qu'ils constatent à l'époque moderne, la matière doit être dominée sans qu'on lui imagine des qualités occultes, et « tout ce qui ne se conforme pas aux critères du calcul et de l'utilité est suspect à la raison » (*ibid.*, p. 23-24).

Le cœur de l'argumentation de Horkheimer et Adorno dans *La dialectique de la raison* réside ainsi dans leur démonstration du paradoxe selon lequel la raison, avec ses ambitions de détruire le mythe, se réifie elle-même en un mythe par son absolutisme, son rejet de tout ce qui ne peut être l'objet d'un calcul, de tout ce qui n'est pas quantifiable. Si le mythe prétendait informer, dénommer, représenter, confirmer et expliquer, défendent-ils, la Raison œuvre de la même manière, et sans conscience sur elle-même (*ibid.*, p. 26). C'est donc en exerçant sa fonction de juge, en s'établissant comme l'assassin des mythes

qu'elle sombre ironiquement dans leur moule et devient paradoxalement ce qu'elle leur reproche, emprisonnant la pensée de l'homme dans le carcan strict de la loi de la mathématique. En prétendant que tout peut être compris, rationalisé, l'*Aufklärung* réduit toute qualité à une quantité, et tout ce qui pourrait se différencier est réduit à l'égalité :

« Le nombre est devenu le canon de l'*Aufklärung*. [...] La société bourgeoise est dominée par l'équivalence. Elle rend comparable ce qui est hétérogène en le réduisant à des quantités abstraites. Pour la raison, ce qui n'est pas divisible par un nombre, et finalement par un, n'est qu'illusion » (*ibid.*, p. 25)

Horkheimer et Adorno reprendront de Hegel le concept de négation déterminée, selon lequel les explications voulant que le monde soit un tout ou un néant ne sont que mythologies. La raison, en transgressant ainsi l'interdiction de la négation déterminée, en s'élevant au rang d'absolu, tombe elle-même dans le piège de la mythologie (*ibid.*, p. 40-41). Ils iront même jusqu'à soutenir que la raison est plus totalitaire que n'importe quel autre mythe l'ayant précédée, entre autres parce que la magie n'a jamais prétendu être pure vérité, alors que la raison agit comme si la nature était soumise à son pouvoir. Là où l'inconnu pouvait exister antérieurement, il est réduit à de l'*archiconnu* dans le système rationnel mathématique avant même d'en trouver la valeur. Par cette prétention à l'infailibilité, la raison rejette la possibilité de penser le penser : le penser n'est plus que rituel, instrument (*ibid.*, p.42).

De surcroît, la raison ne se contente pas de détruire les qualités de la nature, mais aussi celles de l'homme, qui n'échappe donc pas à l'unité qu'il impose lui-même à la nature. L'homme doit donc renier son individualité au nom de la raison, s'abstraire au point de devenir la caricature d'un individu. Devant cette abstraction unificatrice, suivant que toute chose, dans la nature, est reproductible, et sous la domination de l'industrie pour qui l'abstraction organise cette reproductibilité, les hommes libérés devinrent eux-mêmes « ce troupeau [...], produit de la raison » (*ibid.*, p. 31). Ainsi, en cherchant à dominer la nature par l'industrialisme guidé par les dogmes de la raison formelle pour éviter la terreur qu'elle inspire, l'homme transforme son âme en vulgaire chose, l'injustice sociale dans les relations humaines étant désormais classée au titre de sacré

dans le mythe de la raison (*ibid.*, p. 44). Contraint par la raison à l'acceptation des comportements qui sont attendus de lui, l'homme, qui se représente comme un élément statistique, n'a de critère que son autoconservation et la conformité au modèle qui lui est donné. Ainsi, le système rationnel que s'est lui-même érigé l'homme pour dominer la nature, domine celui-ci par l'aliénation qu'il lui impose.

#### 2.4.3 Destruction de l'individu et aliénation

L'impuissance de l'individu découlant directement du développement de la rationalisation des modes de travail, qui élimine ses qualités en les nivelant toutes au même rôle de fonction destinée à l'augmentation de la performance et de l'efficacité dans la production, « rapproche les peuples de l'état de batraciens » (*ibid.*, p. 52). La domination du système rationnel médiatisant ses relations et ses sentiments, l'individu s'abrutit (*ibid.*, p. 52). L'auto-aliénation est exigée avec férocité par l'économie bourgeoise, alors que les individus doivent se mouler aux équipements techniques, en visant l'optimisation de leur performance (*ibid.*, p. 48). Horkheimer et Adorno utiliseront l'allégorie des rameurs d'Ulysse acceptant docilement de se boucher les oreilles pour ne pas être tentés par les chants ensorceleurs de la sirène pour décrire la situation de l'homme dans le monde rationalisé : docile « esclave asservi corps et âme » (*ibid.*, p. 50-51).

Enfin, Horkheimer et Adorno montrent leur pessimisme en établissant les bases de leur conviction de l'inertie de l'aliénation de l'homme. En explicitant la cristallisation du penser dans le carcan de l'instrument de domination qu'est la raison instrumentale, ils décrivent l'absence de possibilité de la réflexion sur celle-ci. Cette cristallisation n'est qu'accentuée par les discours de la classe dirigeante élevant les contraintes imposées à l'homme aliéné, présentées comme du progrès, au rang de destin, par définition inéluctable, et qui ne peut être remis en question du fait que la pensée est emprisonnée dans sa forme aliénée qui perçoit la raison comme objective, pure vérité. Ce domptage de la société assurera la pérennité du système :

Lorsqu'une fraction minimale du temps de travail dont disposent les maîtres de la société suffit à assurer la subsistance de ceux dont on a toujours besoin pour faire fonctionner les machines, le reste, c'est-à-dire l'énorme masse de la population, est soumis à un dressage permettant de former les gardiens supplémentaires du système, qui constitueront le matériel mis au service de ses grands desseins présents et futurs. [...] Rabaissés au niveau de purs objets du système administratif qui préforme tous les secteurs de la vie moderne, [...] ils considéreront leur état comme une nécessité objective contre laquelle ils se croiront impuissants. (*ibid.*, p. 53-54)

Bref, Horkheimer et Adorno, à l'image du *Meilleur des Mondes* (1932) d'Aldous Huxley, conçoivent le monde rationalisé comme un lieu où l'individu est contenté, conforté dans sa servilité, dans sa fonction déterminée.

## 2.5 L'Éclipse de la Raison (1947)<sup>10</sup>

Tout aussi incisif dans sa critique et impressionnant dans sa clairvoyance que *La Dialectique de la Raison*, *Eclipse of Reason* se présente comme un ouvrage non seulement plus exhaustif sur le sujet qui nous intéresse chez les francfortois – la perte de sens et de liberté chez l'acteur social engendrée par la domination de la rationalité instrumentale dans les sociétés modernes –, mais également nettement plus limpide et transparent que leur livre de 1944. Cela pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment le fait que la Deuxième Guerre Mondiale, événement au cœur de l'évolution de la pensée francfortoise comme nous l'avons mentionné, se soit soldée par une victoire des alliés au cours des années faisant le pont entre l'écriture du premier et du second ouvrage dont il est ici question, mais nous retiendrons également que le style d'écriture de Horkheimer est plus accessible que celui de Adorno, quant à lui volontairement brumeux comme le remarquait Vandenberghe (1998, p.56)

Il importe d'ailleurs de spécifier que, bien que *Eclipse of Reason* ne porte que le nom de Max Horkheimer sur la couverture, nous considérerons l'ouvrage présent comme

---

<sup>10</sup> Nous citerons les passages de *L'Éclipse de la Raison* en anglais puisque l'édition française est discontinuée et que nous n'avons pu mettre la main sur l'une de ses copies.

une réalisation conjointe de ce dernier et d'Adorno. En effet, Horkheimer reconnaît lui-même dans le prologue que les idées à la base du livre ont été développées en étroite collaboration avec son collègue francfortois ; si proche en fait était cette association, que « *it would be difficult to say which of the ideas originated in his mind and which in my own; our philosophy is one* » (p.vii). Ainsi, nous nous référerons ici à Horkheimer et Adorno comme s'ils étaient co-auteurs de ce texte, tout en remerciant le ciel pour la prévalence stylistique plus aisément intelligible que l'on reconnaît de l'auteur dont on retrouve le nom en page couverture. *Eclipse of Reason* se divise en cinq parties, toutes vouées à exposer la mainmise de la rationalité instrumentale sur les sociétés modernes industrialisées et les effets pervers de cette rationalisation.

### 2.5.1 Définitions et distinctions entre raisons subjective et objective

La première partie s'attarde d'abord à distinguer deux types de raison : la raison subjective et la raison objective. En bref, la raison subjective est une raison qui est au service du sujet, c'est-à-dire qu'elle sert l'intérêt de conservation de soi de l'individu ou de la communauté à laquelle il appartient. Pour les francfortois, l'hégémonie de ce type de raison représente une lugubre rupture avec les idéaux des Lumières. Contrairement à ses nobles ambitions, elle fait de l'être raisonnable un être conformiste plutôt qu'un individu émancipé puisqu'en n'allouant de place qu'aux intérêts d'autoconservation, elle empêche la pensée de contribuer à déterminer l'acceptabilité d'idéaux, les critères justifiant les actions et les croyances ou encore les principes directeurs éthiques ou politiques. Dans le monde de la raison subjective, toutes les décisions sont faites en ne se souciant point des motifs derrière les objectifs ou buts édictés par des forces extérieures, mais seulement de déterminer le moyen le plus efficace pour accomplir les objectifs en question :

« [subjective reason] is essentially concerned with means and ends, with the adequacy of procedures for purposes more or less taken for granted and supposedly self-explanatory. It attaches little importance to the question whether the purposes as such are reasonable. If it concerns itself at all with ends, it takes for granted that they too are reasonable in the subjective sense, i.e. that they serve the subject's interest in relation to self preservation » (Horkheimer, 1947, p.3)

Cette conception formelle de la raison se rapproche tant de la raison instrumentale de Weber qu'il nous apparaît juste de les considérer comme une seule et même notion. D'ailleurs, Horkheimer et Adorno reconnaissent également eux-mêmes une équivalence entre la raison subjective et la raison formelle (*ibid.*, p.7).

La raison objective, quant à elle, est présentée sous un jour bien plus rayonnant par Horkheimer et Adorno. Le contraste est frappant : la raison objective, qui dominait en tant qu'idéal durant les siècles précédents selon les auteurs même si la raison subjective a toujours été présente (entre autres dans le mythe, comme ils l'exposent dans *La Dialectique de la Raison*). Elle diffère de la raison subjective en plusieurs points :

« aimed at evolving a comprehensive system, or hierarchy, of all beings, including man and his aims. The degree of reasonableness of a man's life could be determined according to its harmony with this totality. Its objective structure, and not just a man and his purposes was to be the measuring rod for individual thoughts and action » (*ibid.*, p.4)

Cette dualité renvoie à l'importance de la distinction que nous avons précisée plus tôt : Horkheimer et Adorno ne crachent pas sur la *raison* sous toutes ses formes, ils vilipendent plutôt une forme de raison particulière qu'ils circonscrivent nettement dans ce premier chapitre de *Eclipse of Reason*.

Horkheimer et Adorno revoient le parcours historique de la coexistence précédemment de tout temps des deux types de raison, pour chercher à comprendre la prédominance selon eux nouvelle de la raison subjective. Ils en tirent la conclusion qu'à un certain point qu'ils nomment « la crise de la raison » (*ibid.*, p.7) a émergé du fait que la pensée est devenue incapable de l'objectivité nécessaire à l'exercice de la raison objective. Si un moment précis de l'histoire ne peut être pointé, de nombreux suspects sont accusés par Horkheimer et Adorno d'être coupables de la domination croissante de la raison subjective sur la raison objective : les humanistes du 16<sup>e</sup> siècle, en ne reconnaissant pas l'incongruité d'un peuple vivant sous les règles d'un seul gouvernement tout en professant différentes religions, la période des Lumières, qui a ironiquement écrasé la raison en cherchant à détruire l'Église en s'immergeant dans un positivisme destructeur pour la raison objective, ainsi que les courants nationalistes et

libéraux du 18<sup>e</sup> siècle qui réduisent la raison un instrument d'autoconservation, un outil visant strictement la domination de la nature à l'aube de l'industrialisation.

### 2.5.2 Perte de sens pour l'acteur social

C'est donc à cette quête de domination de la nature que Horkheimer et Adorno attribuent la racine de la crise de la raison. À son tour, cette transition de la raison objective à la raison subjective occasionne une perte de sens dans les objectifs visés par les individus d'une société rationalisée et qui instrumentalise chacune des activités du quotidien : « *less and less is anything done for its own sake. (...) In the view of formalized reason, an activity is reasonable only if it serves another purpose (...). In other words, the activity is merely a tool, for it derives its meaning only through its connection with other ends* » (*ibid.*, p.37). Même les hobbies et le repos, qui devraient par définition être des moments de plaisir pour le plaisir deviennent rationnalisés, alors qu'ils sont considérés comme des opportunités de refaire le plein d'énergie et de bonne humeur (*ibid.*, p.38). Ainsi, dans la plus triste ironie d'un processus visant son émancipation de la nature, l'humain n'échappe pas à la domination qu'il inflige au reste du monde :

« domination of nature involves domination of man. Each subject not only has to take part in the subjugation of external nature, human or nonhuman, but in the process has to subjugate himself. Domination becomes 'internalized' for domination's sake. What is usually indicated as a goal – the happiness of the individual, health, and wealth – gains its significance exclusively from its functional potentiality. These terms designate favorable conditions for intellectual and material production. Therefore, self-renunciation of the individual in industrialist society has no goal transcending industrialist society. » (*ibid.*, p.93-94)

Ainsi, les buts des individus perdent leur sens en étant réduits à leur expression purement utilitaire, en plus d'être imposés par la société industrialisée sous prétexte que le conformisme à ses principes est la seule manière rationnelle de dominer la nature. Bref, l'homme, réduit à une culture d'auto-conservation pour dominer la nature, internalise cette domination pour se dominer lui-même : c'est donc dire qu'il se fait violence pour se réduire au statut d'outil de la nature qu'il cherche à dominer. L'illusion de liberté est

pourtant forte : alors que l'indépendance du choix des moyens pour atteindre ses objectifs lui apparaît comme croissante, il échappe à l'Homme que ses buts sont édictés par le système.

### 2.5.3 Perte de liberté

Cette question de l'indépendance de l'individu, de perte de liberté, est considérablement approfondie dans *Eclipse of Reason*, alors que le quatrième chapitre, intitulé *Rise and Decline of the Individual*, est consacré entièrement à celle-ci. L'individu est défini par Horkheimer et Adorno non seulement comme un être particulier de l'espèce humaine dans un espace-temps donné, mais également comme un être conscient de son individualité et reconnaissant de son identité propre (*ibid.*, p.128). En toute cohérence avec leur philosophie négative de l'histoire, ils exposent une déchéance lente de l'individu à ce sens plus large que celui de sa simple existence à travers les époques, culminant avec un retour aux lois de la jungle qui éclate tous vestiges d'individualité restants. La primauté de l'autoconservation imposée par la rationalité subjective, ou la raison instrumentale, empêche systématiquement l'individualité, alors que l'individu ne peut être pleinement développé et émancipé que s'il intègre les qualités personnelles les plus nobles telles que l'indépendance, la volonté de liberté, l'empathie et la justice : toutes des valeurs sociales qui dépendent d'une intégration à la société plutôt qu'à une atomisation au sein de celle-ci. C'est la nature altérée des relations interpersonnelles dans la société industrialisée qui est à la source du déclin de l'individualité :

« While the concepts of complete fulfilment and unrestrained enjoyment fostered a hope that unshackled the forces of progress, the idolization of progress leads to the opposite of progress. Arduous labor for a meaningful end may be enjoyed and even loved. A philosophy that makes labor an end in itself leads eventually to resentment of all labor. The decline of the individual must be charged not to the technical achievements of man or even to man himself (...), but rather to the present structures and content of the 'objective mind', the spirit that pervades social life in all its branches. (...) The objective mind in our era worships industry, technology and nationality without a principle that could give sense to these categories; it mirrors the pressure of an economic system that admits no reprieve or escape » (*ibid.*, p.153-154)



La réponse de l'individu face à cette pression tend à s'uniformiser, et le libéralisme économique mène donc à la conformité en imposant la similitude dans la poursuite de l'intérêt personnel.

Ce déclin de l'individualité et de la liberté de pensée s'explique aussi, pour Horkheimer et Adorno, par la mainmise du pragmatisme et du positivisme sur les systèmes de pensée. Ces auteurs voient comme réductrices ces théories, qui, en ne concevant la vérité que pour sa fonction utilitaire, empêche la philosophie d'agir en quête de la vérité totale - ce qui devrait pourtant être sa mission première : « *According to pragmatism, truth is to be desired not for its own sake but in so far as it works best, as it leads us to something that is alien or at least different from truth itself* » (*ibid.*, p. 45). Ainsi, peu importe si la vérité avancée s'avère profondément fondée, en autant qu'elle fonctionne et cadre avec les volontés des personnes la proposant. Les francfortois critiquent âprement cette école de pensée :

« While philosophy in its objectivistic stage sought to be the agency that brought human conduct, including scientific undertakings, to a final understanding of its own reason and justice, pragmatism tries to retranslate any understanding into mere conduct. Its ambition is to be itself nothing else but practical activity, as distinct from theoretical insight, which, according to pragmatistic teachings, is only a name for physical events or just meaningless. But a doctrine that seriously attempts to dissolve the intellectual categories – such as truth, meaning or conceptions – into practical attitudes cannot itself expect to be conceived in the intellectual sense of the word; it can only try to function as a mechanism for starting certain series of events » (*ibid.*, p.48)

Conséquemment, le pragmatisme ne permet pas l'esprit critique, puisqu'il ne vise pas la compréhension de phénomènes, mais bien l'utilité de ceux-ci ; or, la critique est évidemment pour les francfortois la pierre angulaire des possibilités d'avancement vers l'émancipation.

Le problème émanant de cette théorie dominante est clair : il brouille les lignes entre les désirs de l'individu et les désirs de la société, il uniformise les pensées en imposant des visées dogmatiques qui ne peuvent être remises en question par une raison formalisée qui ne cherche qu'à choisir des moyens appropriés pour atteindre ces buts prescrits par le système social. Pour Horkheimer et Adorno, un système dogmatique, sans

regard sur lui-même comme celui des positivistes ou des pragmatistes est tout aussi problématique que l'obscurantisme que de tels systèmes tentent d'enrayer puisqu'ils anéantissent les possibilités de réflexion fondamentale, en philosophie (p. 77) : ils sont eux-mêmes obscurantistes.

#### 2.5.4 Propositions théoriques

Enfin, c'est un appel à un retour à la raison objective, à une philosophie qui se questionne sur les grands idéaux de la civilisation qu'espèrent désespérément Horkheimer et Adorno. La pensée devrait toujours être sceptique devant ce qui est présenté comme une vérité ultime, un fait accompli (*the finite*) : elle devrait refuser de vénérer, au contraire de ce que fait la société industrialisée et ses individus assujettis, ces idées. Elle devrait plutôt confronter l'existant dans son contexte historique et le reconnaître pour ce qu'il est, pouvoir le critiquer et le transcender. La philosophie et la raison devraient être :

« mankind's memory and conscience, and thereby keep the course of humanity from resembling the meaningless round of the asylum inmate's recreation hour. Today, progress toward utopia is blocked primarily by the complete disproportion between the weight of the overwhelming machinery of social power and that of the atomized masses. Everything else – the widespread hypocrisy, the belief in false theories, the discouragement of speculative thought, the debilitation of will, or its premature diversion into endless activities under the pressure of fear – is a symptom of its disproportion. If philosophy succeeds in helping people to recognize these factors, it will have rendered a great service to humanity. (...) Now that science has helped us to overcome the awe of the unknown in nature, we are the slaves to social pressures of our own making. When called upon to act independently, we cry for patterns, systems and authorities. If by enlightenment and intellectual progress we mean the freeing of man from superstitious belief in evil forces, in demons and fairies, in blind faith – in short, the emancipation from fear – then denunciation of what is currently called reason is the greatest service reason can render » (p.186-187)

Ce passage synthétise donc non seulement le rôle que Horkheimer et Adorno confèrent à la raison dans le futur qu'ils souhaitent pour l'Homme, mais résume également les critiques et les inquiétudes qu'ils étayaient tout au long de l'ouvrage quant à l'atomisation des masses par une industrie culturelle éradiquant l'individualité, la prohibition de la pensée ne visant pas expressément une fonction utilitaire, la perte de sens dans les

activités du citoyen de la société industrialisée qui rationalise toutes ses activités, et la perversion de la raison qui est à la source de tous ces maux.

## **2.6 Ce que nous retenons de Horkheimer et Adorno pour notre sujet d'étude**

Comme nous venons de le survoler, l'étendue théorique explorée par Horkheimer et Adorno est extrêmement grande, notamment du fait que ces deux philosophes étaient mus par le désir d'élaborer une théorie permettant une compréhension totale de la société et des phénomènes y ayant cours. Effectivement, si nous avons présenté ici une partie de leurs travaux concernant plus directement la question de la raison, il importe de spécifier que ces deux auteurs prolifiques sont également reconnus pour leurs ouvrages traitant de l'« industrie culturelle », de l'antisémitisme, et de la musique dans le cas d'Adorno. Or, en ce qui nous concerne, c'est particulièrement leur critique de la raison instrumentale que nous retiendrons et à laquelle nous aurons recours en tant que cadre d'analyse pour notre objet d'étude. En effet, comme nous le verrons au chapitre suivant, la littérature commence à faire ressortir les liens entre la GAR et une souffrance accrue des enseignants dans l'exercice de leur profession ; Horkheimer et Adorno, théoriciens de la souffrance de l'acteur social dans un système rationalisé, nous informeront des mécanismes constitutifs et responsables de celle-ci.

Cette interprétation se déclinera selon les différents pôles de la souffrance que nous avons faits ressortir de la lecture des francfortois : le sacrifice de soi au profit de l'autoconservation, l'aliénation en réponse aux normes imposées par la raison, ainsi que la perte de sens et de liberté que vit l'acteur social dans un système rationalisé.

Voyons maintenant comment les bases théoriques que nous avons exposées dans ce chapitre en ce qui a trait à la raison instrumentale et la perspective Horkheimerienne et Adornienne à cet égard nous permettent d'interpréter l'impact de la GAR sur les enseignants.

### III. L'IMPACT DE LA GAR SUR LES ENSEIGNANTS : UNE PERSPECTIVE FRANCFORTOISE

Désormais que le contexte de la GAR et le cadre théorique auquel nous aurons recours pour notre interprétation sont éclairés, il est maintenant temps de présenter notre analyse de la condition enseignante au regard de ces politiques éducatives en nous appuyant sur la théorie francfortoise.

Si la littérature existante concernant la GAR et les enseignants revêt certainement un intérêt au regard de notre questionnement, elle comporte néanmoins des limites : il importe de mentionner d'emblée que la recherche portant spécifiquement sur la réception de la GAR par les enseignants *québécois* et ses impacts sur leur travail est relativement limitée. Nous supposons que cela pourrait s'expliquer d'au moins deux manières. D'abord, la GAR étant une version relativement douce<sup>11</sup> de régulation par les résultats, ces enjeux relatifs à l'impact sur les enseignants pourraient être moins criants que dans les cas où les systèmes d'incitatifs et réprimandes sont plus tranchants, comme par exemple aux États-Unis ou en Angleterre, où la littérature est considérablement plus étoffée. La relative nouveauté de la politique et sa lente implantation due aux multiples changements à tous les niveaux du système éducatif québécois qu'elle implique pourrait également, plus simplement, être un facteur expliquant cette réalité.

Par ailleurs, et c'est là l'une des plus convaincantes justifications derrière notre choix de cadre théorique pour l'étude du sujet de l'impact de la GAR sur les enseignants, il serait insuffisant pour Horkheimer et Adorno de procéder par des approches traditionnelles qualitatives ou quantitatives pour comprendre pleinement les effets de mécanismes de domination institués par un système de rationalisation tel que la GAR sur l'acteur social qu'est l'enseignant. En effet, si cette proposition peut être remise en

---

<sup>11</sup> Bien qu'il existe des versions encore plus douces en Belgique ou en France, notamment (Maroy et Voisin, 2014, p.7)

question considérant l'impasse argumentative, à maintes reprises exposée, qu'elle représente (il est facile de dire que les enseignants sont dominés mais qu'il ne s'en rendent pas compte, et qu'il n'est donc pas nécessaire de les interroger puisque leur point de vue n'a aucune valeur en les circonstances, mais plus difficile de le prouver!) les francfortois de la première génération soutenaient néanmoins que l'Homme rationalisé intériorise cette domination du système rationalisé et l'accepte dans le but de consolider la domination de la nature dont il est effrayé.. Conséquemment, « l'individu s'autorégule et se conforme lui-même aux règles implicites de la rationalité instrumentale » (Robichaud et Masse-Lamarche, 2017, p.10), cela signifie donc que les méthodes classiques de recherche, pour Horkheimer et Adorno, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, par entrevues ou questionnaires, seraient insuffisantes pour une compréhension réelle et profonde de la situation dont il est ici question. Ainsi, si la littérature met bel et bien en lumière un inconfort manifeste des enseignants face à la GAR et aux politiques de régulation par les résultats en éducation, il importe peu d'une perspective francfortoise, par rapport à laquelle nous gardons les réserves que nous venons de l'énoncer et à propos de laquelle nous apporterons certaines nuances au quatrième chapitre, qu'elle ne permette pas une compréhension approfondie de l'apport de cet outillage de rationalisation du système éducatif québécois sur la souffrance enseignante : la théorie critique permet une réflexion hypothétique sur le sujet.

Ce que nous proposons donc de faire ici est de recourir à la fois à ce qui est disponible dans la littérature et aux notions théoriques que nous avons retenues de Horkheimer et Adorno pour porter un regard sur la condition enseignante dans le contexte de la GAR, ce qui suppose que ces auteurs nous permettent une meilleure compréhension de la question. Ainsi, comment la perspective francfortoise peut-elle nous aiguiller sur les conséquences d'une telle approche sur les acteurs sociaux de premier plan du système éducatif que sont les enseignants? D'abord, nous étudierons la question d'un point de vue macrosociologique en nous interrogeant sur l'impact de la transformation systémique que représente la GAR. Ensuite, nous observerons les effets de la GAR en tant qu'outil d'accentuation de l'ordre hiérarchique *top-down* en mettant en lumière les impacts qu'elle a sur les interactions entre les enseignants et le niveau méso

du système éducatif : les commissions scolaires et les directions d'établissement. Enfin, nous verrons sur le plan microsociologique comment l'acteur social, soumis à l'outil de domination de l'individu qu'est la GAR selon le vocabulaire francfortois, souffre de l'institutionnalisation de ce mécanisme de rationalisation instrumentale du système éducatif.

### **3.1 Perspective macrosociologique : la GAR, mécanisme de rationalisation instrumentale du système, et les enseignants**

#### *3.1.1 GAR et raison instrumentale : des liens étroits*

Désormais qu'ont été éclairées les notions de GAR en éducation au Québec et de raison instrumentale, le lecteur attentif aura certainement remarqué les similitudes existant entre les deux notions. Néanmoins, il sera pertinent d'explicitier et d'établir clairement ici les motifs expliquant que nous considérons la logique interne de la GAR comme analogue à celle de la raison instrumentale.

D'abord, l'émergence d'un champ mondial de la politique éducative, au sein duquel les États s'influencent sur une base transnationale, joue un rôle clé dans le phénomène de rationalisation des systèmes éducatifs (Lingard et Rawolle, 2011, p.499). En effet, la tendance mondiale, en concordance avec les discours prosélytiques de plusieurs organisations internationales (notamment l'OCDÉ, la Banque Mondiale, l'Organisation Mondiale du Commerce et la Commission Européenne), est à la fixation d'objectifs homogénéisés et prescrits dans une visée d'efficacité sur une base de comparaison intra et inter systémique (Laval et Weber, 2001, p.3-4). La marchandisation de l'école devient affaire extrêmement compétitive sur le plan international et les réformes éducatives vécues par nombre de pays sont mises en œuvre pour se positionner le mieux possible sur cet échiquier mondial : ce positionnement est d'autant plus crucial à l'ère de l'économie de la connaissance (Lingard et Rawolle, 2011, p.493).

Cette importante intensification de la compétition sur le plan international se traduit évidemment par des transformations mises en place par les gouvernements quant à leurs structures d'organisation en matière d'éducation. Les systèmes éducatifs occidentaux se transmutent en acceptant pour « indiscutables » ou « incontournables » des « impératifs » ou des « évidences » (Laval et Weber, 2001, p.4) imposés par la tendance internationale de la « nouvelle orthodoxie » dont il a été question au premier chapitre. Or, cette approche rationnelle nous apparaît s'inscrire dans le champ de la raison instrumentale où, rappelons-le, les « calculs rationnels [ne sont justifiés] qu'en référence à des règles, des lois ou des formes de régulation appliquées de façon universelle » (Kalberg, 2010, p. 132). La réflexion sous-jacente aux choix d'actions politiques et d'appartenance idéologique se limite à sélectionner l'instrument le plus efficace pour atteindre ses buts en se fondant sur la connaissance empirique disponible : nous sommes donc bel et bien dans le domaine de la raison instrumentale telle que définie par Weber, puis critiquée par Horkheimer et Adorno.

C'est cette logique instrumentale, promue par les tenants de la NGP, qui sous-tend la tendance internationale des politiques de régulation par les résultats. En bref, en instituant des étalons de comparaison et un marché concurrentiel sur une base internationale, mais également entre les écoles d'un même système sur les bases d'outils d'évaluation devenus centraux tels que les tests standardisés<sup>12</sup> et en orientant les politiques éducatives et les décisions à tous les paliers décisionnels influents pour la chose scolaire autour de ces standards chiffrés et instrumentaux, la GAR appartient au champ de la raison formelle-instrumentale. En effet, réduite à son essence, la GAR n'est-elle pas un calcul moyens-fins cherchant à optimiser l'efficacité du système éducatif québécois en acceptant des standards préétablis de performance comme visées prioritaires. Tardif circonscrit d'ailleurs l'appartenance de l'obligation de résultats en éducation au champ de la rationalisation instrumentale :

« la question de l'obligation des résultats en éducation (...) s'inscrit dans une tendance lourde et de longue durée caractéristique des sociétés modernes (...), [

---

<sup>12</sup> Notamment le fameux test PISA, ou encore les examens et épreuves ministériels.

celle de] la rationalisation générale des différentes sphères de l'activité sociale. Rationaliser veut dire ici : agir conformément à des buts évaluables afin de pouvoir déterminer, par la pensée calculatrice, un ensemble de moyens efficaces pour les atteindre. Autrement dit, selon Weber et pour les autres théoriciens de l'action (Habermas, 1987 ; Giddens, 1987; Reynaud, 1997), agir de manière rationnelle par rapport à un but, c'est faire quelque chose qui a été calculé pour atteindre ces buts avec une efficacité optimale » (Tardif, 2004, p.189-190)

et

« on peut affirmer que la question de l'obligation de résultats en éducation n'est rien d'autre qu'un effort pour faire entrer les organisations scolaires dans la logique de l'action instrumentale propre à la modernité, logique basée sur des critères d'efficacité et de succès » (*ibid.*, p.191)

Or, les francfortois soutiennent la thèse selon laquelle les processus de rationalisation instrumentale occasionnent une perte de sens dans l'action de l'individu soumis à la domination du système érigé sur les bases du pragmatisme : « La formalisation de la raison transforme la théorie elle-même – dans la mesure où elle prétend être plus qu'un signe dans des opérations neutres – en concept incompréhensible, et le penser n'est considéré comme sensé que lorsqu'il a sacrifié le sens » (Horkheimer et Adorno, 1974, p.103). Mu par des objectifs dogmatiquement édictés et un penser focalisé sur ceux-ci, l'individu est contraint à œuvrer dans la voie tracée par la règle : « *less and less is anything done for its own sake. (...) In the view of formalized reason, an activity is reasonable only if it serves another purpose (...). In other words, the activity is merely a tool, for it derives its meaning only through its connection with other ends* » (Horkheimer, 1947, p.37), donc l'activité n'est porteuse de sens qu'à travers ses objectifs, elle est dépossédée de son sens autonome. Dès lors qu'elle est instrumentalement rationalisée, l'activité éducative perdrait donc son sens intrinsèque aux yeux des enseignants. Mais quel est donc ce sens que porte son travail aux yeux de l'enseignant? Et comment la rationalisation instrumentale inhérente à la GAR provoque-t-elle, ultimement, une perte de sens dans l'exercice des fonctions enseignantes?



### 3.1.2 Le sens attribué à leur travail par les enseignants : leurs valeurs, les finalités éducatives qu'ils privilégient et leur identité professionnelle

Il importe donc ici de présenter le sens que porte le travail d'un enseignant à ses yeux : il a un caractère personnel, certes, mais qu'il est possible de généraliser en la forme de certaines valeurs<sup>13</sup> communes, de finalités partagées et d'identités professionnelles courantes. Effectivement, plusieurs études cherchent à cerner ces communautés de conception de leur profession chez les enseignants; voici les résultats de quelques-unes d'entre elles.

« L'enfant – car c'est effectivement ainsi que les enseignants parlent de leurs élèves – semble bien constituer la valeur centrale de la profession enseignante » remarque Lenoir (2006, p.131). Il entend par là que les enseignants adhèrent d'abord et avant tout à une conduite humaniste frisant le travail social (*ibid.*, p.138). Conséquemment, les savoirs d'enseignement et apprentissages instrumentaux ne sont pas la préoccupation première des enseignants : ce sont les dispositifs pédagogiques et, surtout, la relation socio-affective qui priment (*ibid.*, p.137). Or, il est reconnu que les conflits de valeurs avec l'organisation sont une cause d'épuisement professionnel (Houlfort et Sauvé, 2010, p.19) : le fait d'assister, souvent impuissant, à la mouvance de la profession enseignante dans une direction qui ne correspond pas à ses valeurs a un impact certains sur la santé [psychologique] des enseignants (*ibid.*, p.49). D'une perspective francfortoise, cet épuisement professionnel, cette détérioration de la santé psychologique peuvent s'expliquer par la perte de sens occasionnée par ce conflit de valeurs, provoquée par la GAR, dans laquelle les impératifs d'efficacité, de performance et d'efficience priment sur les valeurs humanistes et relationnelles favorisées par les enseignants. Quant aux finalités éducatives chères aux yeux des enseignants, Lacourse (2013) estime, en analysant les résultats de son étude portant sur le regard porté par des finissantes du

---

<sup>13</sup> Utilisons ici la définition de valeur de Deslandes et Paré (2006, p.594-595) : « En nous basant sur les propos de plusieurs auteurs (Marini, 2000 ; Schwartz et Bilsky, 1987 ; Rocher, 1969 ; Schwartz *et al.*, 2001), nous définissons les valeurs comme des croyances sur des façons d'être ou d'agir, reconnues comme idéales, qui guident l'évaluation que la personne se fait des événements et des comportements et qui sont ordonnées dans un système en fonction de leur importance relative (Padilla-Walker et Thompson, 2005) » .

baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire tant qu'en enseignement secondaire sur les finalités de l'école québécoise, que les finalités du système éducatif québécois ( instruire, socialiser et qualifier ) sont valorisées chez les finissants des programmes au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire ainsi qu'au baccalauréat en enseignement au secondaire (p.61). C'est donc dire que les énoncés généraux des finalités de l'école québécoise mis de l'avant par le ministère sont porteurs de sens pour les enseignants. Plus précisément, les finalités éducatives privilégiées par les enseignants semblent principalement avoir comme point d'ancrage la socialisation des élèves (Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010, p.1). Dans le contexte de la GAR, les hautes sphères de la hiérarchie éducative insistent plutôt sur les finalités relatives à la qualification et à la comparaison des résultats, ce qui pourrait priver les enseignants d'une part fondamentale du sens qu'ils accordent à leur travail.

Par ailleurs, les valeurs auxquelles adhèrent les enseignants sont intimement inscrites dans la sphère identitaire de leur professionnalité, alors que l'enseignant se construit au fil de sa carrière une identité professionnelle dans le cadre d'un processus complexe :

« on peut caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière » (Gohier et al., 2001, p.9)

Des entrevues menées par Anadón et al. (2001) confirment que ce modèle théorique correspond effectivement au processus de construction de leur identité professionnelle des enseignants d'expérience interviewés :

« Ces enseignantes sont engagées dans un processus de construction identitaire en constante évolution. (...) Globalement, les enseignantes rencontrées reconnaissent, à des degrés divers, d'avoir reçu l'influence d'éléments externes

(les modèles sociaux, les enfants, les collègues, les savoirs, etc.) qui les ont aidées à construire leur identité professionnelle enseignante. Plus important cependant est le fait que ces enseignantes laissent en fin de compte l'impression que leur devenir s'est construit au cours d'une histoire dont elles ont été les actrices principales (Anadón et al., 2001, p.14)

Jutras, Desaulniers et Legault (2003) relèvent déjà, avant la venue de la GAR, des tensions dans la transaction s'effectuant ainsi entre les composantes internes et subjectives propres à l'individu enseignant et les composantes externes, propres aux groupes et aux institutions (p.180). Ils remarquent que l'implantation de la réforme de l'éducation depuis la rentrée 2000 est une source de tension puisque ce sont, comme pour la GAR, les instances politiques centrales, le ministère, qui dictent le changement, restreignant la possibilité de trouver un sens individuel dans son identité professionnelle (p.180-181). Ainsi la GAR, serait susceptible de restreindre le sens de l'exercice professionnel de l'enseignant en lui limitant les horizons de construction de son identité professionnelle à ceux déterminés par le ministère, en pervertissant le processus dynamique qui devrait s'encourir pour qu'il soit porteur de sens.

Donc, le sens attribué par les enseignants à leur métier, tant sur le plan des valeurs humanistes, relationnelles et sociales qu'ils incarnent que du point de vue des finalités éducatives de socialisation qu'ils priorisent, ou encore de la perspective de la construction d'une identité professionnelle significative, semble réduit, tel que prévu par les théories francfortoises, par les transformations systémiques de l'éducation québécoise s'apparentant à un phénomène de rationalisation instrumentale. Dès lors, comment se manifesterait, plus concrètement, cette perte de sens?

### *3.1.3 Resserrement du curriculum et perte de sens*

Lessard (2004) souligne avec justesse des dérives potentielles occasionnées par des systèmes de régulation par les résultats axées sur les apprentissages des élèves, où l'objectif visé et annoncé est celui de quantifier, de comparer et, ultimement, d'augmenter les résultats des élèves du système en question à des tests quelconques - tel est le cas, d'ailleurs, au Québec, alors que le récit d'action publique des gouvernants

politiques cherchant à légitimer la GAR s'articule autour de la dynamique de la réussite scolaire pour tous (Maroy et al., 2014, p.9). Parmi les inquiétudes relevées par Lessard, ce sont celles de la vision réductrice de l'école engendrée par une telle conception de l'éducation et la dérive curriculaire déjà mise en évidence à de nombreuses reprises au sein des pays et provinces anglo-saxons (Lessard, 2004, p.300) que nous retenons pour leur caractère éminemment lié à la perte de sens dans l'exercice des fonctions de l'enseignant. Si nous n'avons pas trouvé de travaux portant directement sur la situation québécoise à cet effet, Brassard remarque néanmoins que « l'emphase mise sur les tests de lecture et de calcul au cours de la décennie 2000 aux États-Unis a fait en sorte que la qualité de l'éducation s'est affaïssée, car tant les dirigeants que les enseignants ont centré leur énergie sur les deux matières scolaires valorisées au détriment des autres » (Brassard, 2013, p.153). Or, comme la démarche générale du ministère est très directive (*ibid.*, p.149), ce resserrement pourrait certainement se faire sentir au Québec également.

En effet, en refoulant l'idéal de l'école en tant que « lieu de développement d'une citoyenneté éclairée, critique et engagée » (*ibid.*, p.299) auquel souscrivent une majorité d'enseignants (Kamanzi, P.C. ; Lessard, C. ; Riopel, M.C. et al., 2007, p.213), pour la remplacer par une conception où l'école est perçue comme une organisation productrice d'un bien consistant en un élève instruit ayant réussi les épreuves à sanction permettant l'obtention d'un diplôme (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013, p. 155), la GAR éloigne les enseignants du sens que portait fondamentalement leur profession à leurs yeux<sup>14</sup>. Cette distance entre l'idéal des enseignants et la réalité engendrée par la GAR, dans le

---

<sup>14</sup> Peu de littérature s'intéresse directement à ce sujet. Néanmoins, la désillusion que vivent les jeunes enseignants à leur entrée dans le métier peut raisonnablement être interprété comme une transformation du sens que portait à leurs yeux la profession des suites de la constatation du travail réel étant exigé d'eux. À ce sujet, la littérature est plus étoffée. Entre autres : « les premières étapes du métier amplifient, voire exacerbent les exigences d'ajustement et de remaniement identitaires des enseignants » (Périer, 2013, p. 25) ; « les propos sont également abondants lorsque les enseignants sont amenés à exprimer spontanément leur frustration, entendue ici comme un sentiment d'exaspération résultant d'un écart négatif entre ce qu'ils considèrent être en droit d'attendre et la réalité perçue de leur condition professionnelle et sociale » (Mukamurera et Balleux, 2013, p.60) ; « nombre d'entre eux [les enseignants] avaient une vocation pédagogique certaine, mais qui n'était pas en accord avec la réalité des établissements où ils ont été affectés dès leur premier poste » (Coslin, 2009, p.38) ; les enseignants souffrent de l'idéal c'est-à-dire que cette « dimension idéale, investie dans la relation au savoir et à la transmission (...), demeure très présente, y compris derrière le détachement de surface de certain(e)s jeunes enseignant(e)s » (Diet, 2005, p.100).

cadre du resserrement des curriculums autour des matières à sanction qu'elle suscite, se manifeste d'ailleurs concrètement dans l'action prescrite par un tel mécanisme de régulation de l'activité éducative : le resserrement des curriculums sur les éléments ciblés par les épreuves ministérielles impose aux enseignants de sacrifier les choix pédagogiques qui font sens à leurs yeux (le développement global de l'élève, son autonomie, son épanouissement, etc.) au profit de la préparation systématique aux tests ( « *teach to the test* » ). Effectivement, des systèmes d'*accountability* « dure » en éducation mènent à des dérives comme « le rétrécissement du programme d'études; l'exclusion de la passation des tests aux élèves faibles dont les résultats risquent d'influencer négativement la performance de l'école; la concentration des ressources sur les élèves ayant le potentiel d'influencer positivement la performance de l'école, etc. » (Dembélé et al., 2013, p.105).

De plus, les écoles et les commissions scolaires doivent être limités dans l'élaboration de programmes répondant à des préoccupations éducatives régionales (différenciation entre les besoins éducatifs des régions urbaines et rurales, pluriculturelles et homogènes, etc.) au profit des priorités imposées par le curriculum national (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013, p.154). C'est donc dire que les acteurs locaux, notamment les enseignants, que l'on imagine mieux au fait des besoins en matière d'éducation du public spécifique avec laquelle ils travaillent, doivent se plier aux exigences curriculaires générales énoncées par le plus haut palier du système de régulation *top-down* de la GAR : le ministère. Ainsi, en dépit du sens accru qu'ils trouveraient à modeler les orientations du projet éducatif de l'école, par exemple, aux besoins des enfants fréquentant leur établissement, les enseignants doivent plutôt suivre les directives ministérielles en relation aux contenus d'apprentissage et aux curriculums.

Par ailleurs, en contexte de régulation par les résultats en éducation, et plus particulièrement de la GAR, les choix pédagogiques des enseignants sont grandement influencés par les exigences imposées par le système (Maroy et al., 2016b, p.110). En effet, si les pressions à cet égard sont normatives au Québec, il n'en demeure pas moins qu'il est attendu des enseignants qu'ils fassent réussir leurs élèves aux évaluations

importantes en ce qui a trait à l'atteinte des objectifs édictés dans les mécanismes de reddition de comptes. Ainsi, les enseignants sont contraints de laisser tomber le *sens* des apprentissages faits par les élèves pour la *forme* :

« Il est tout à fait prévisible et parfaitement rationnel que les écoles accordent dans un avenir rapproché – là où ce n'est pas encore déjà bien installé -, de plus en plus de temps et de soin à la préparation de leurs élèves pour la situation d'examen, le type d'examen et les contenus qui risquent de caractériser les épreuves nationales. (...) Certes, on observe, du moins à court terme, une augmentation des rendements, mais cela ne révèle-t-il pas surtout que les élèves ont appris à gérer la situation d'examen, le type de question posée et le répertoire des réponses désirées, et que l'école est totalement absorbée par cette logique de démonstration des apprentissages faits? » (Lessard, 2004, p.300)

La question mérite d'être posée. Il semble néanmoins que la logique de la régulation par les résultats et la reddition de comptes y étant associée implique, pour l'enseignant, le sacrifice du *contenu* porteur de sens au profit d'une préparation accrue à la *forme* de l'évaluation, et ce, dans le but de satisfaire les exigences instrumentales imposées par le système.

Ces éléments font reflet net à la théorie de Horkheimer et Adorno selon laquelle les mécanismes de rationalisation instrumentale occasionnent une perte de sens dans l'activité sociale. Effectivement, il apparaît évident que la GAR, outil de rationalisation instrumentale du système éducatif, si elle ne l'anéantit pas entièrement, réduit à tout le moins le sens de l'activité éducative pratiquée par l'enseignant à sa seule portée instrumentale envers des objectifs édictés par les prescriptions ministérielles au regard des contenus d'enseignement. Ainsi, la première marche de l'escalier de la triple domination, la domination du système sur l'individu, dans un renversement ironique de la volonté des acteurs à comprendre et maîtriser le monde dans lequel ils s'inscrivent est bel et bien palpable, et provoque une perte de sens chez les enseignants que la théorie critique francfortoise prévoit. Dans la section suivante, nous présentons un autre élément constitutif de la perte de sens occasionnée par la transformation du système selon la logique de la rationalité instrumentale, soit les enjeux liés à la métamorphose du concept d'*accountability* au sein du système éducatif québécois.

### 3.1.4 Accountability instrumentale forcée et perte de sens

Comme nous en avons discuté au premier chapitre, les politiques d'*accountability* en éducation ne s'équivalent pas nécessairement. En effet, si elles émergent d'une même volonté d'encadrement de la force de travail du système éducatif dans lequel elles sont adoptées, on note des différences substantielles entre les versions de politiques de régulation par les résultats à travers le monde. Au Québec, la GAR conçoit notamment l'enseignant de façon utilitaire :

« dans la mesure où ce sont seulement des « dispositifs externes » qui sont mis en place pour aligner les échelons inférieurs sur les objectifs « mesurables » des échelons supérieurs. Il n'y a pas, au moins dans le dispositif législatif, appel et soutien au développement d'une « responsabilisation » des acteurs locaux (notamment directions locales et enseignants), qui passerait par une action sur leur « intériorité » (par ex. dispositifs de sensibilisation/information, de formation, d'accompagnement, etc.) Cette médiation par l'intériorité est en fait laissée à la discrétion des CS, mais n'est pas formellement intégrée dans la politique nationale s'inscrit dans cette tendance à la rationalisation instrumentale de l'éducation » (Maroy et Voisin, 2014, p.9)

Dans une telle version d'*accountability*, où l'accent est posé sur des dispositifs externes plutôt que sur la personne qu'est l'enseignant, ce dernier est redéfini comme un instrument servant à l'atteinte des objectifs mesurables des échelons supérieurs ; réifié, suivant le vocable francfortois.

Ainsi, comme les autres politiques d'*accountability* qui font opposition à la version « réflexive », où l'acteur est confronté à une évaluation face à des standards, mais où c'est par voie de sensibilisation et de développement professionnel que l'amélioration est escomptée (*ibid.*, p.12), la version québécoise, fortement hiérarchisée et distanciée de l'acteur individuel, qu'elle conçoit comme un outil permettant l'atteinte d'objectifs prescrits par le ministère, s'inscrit, comme nous venons de le voir à la section précédente, dans le champ de la rationalité instrumentale. Or, si une *accountability* de type réflexif peut engendrer une rationalité communicationnelle<sup>15</sup> permettant l'*accountability* mutuelle

---

<sup>15</sup> Robichaud synthétise ainsi le concept de rationalité communicationnelle : « l'agir communicationnel concerne les types d'actions orientées vers l'intercompréhension plutôt que le succès, aspect insuffisamment éclairé chez Weber. Cette intercompréhension dépend d'un savoir pré-théorique dont

et l'humanisme dans la poursuite d'une excellence moins strictement définie (Ranson, 2003, p.462), la version québécoise de la GAR ne s'inscrit point dans ce créneau (Maroy et Voisin, 2014, p.7), en excluant une telle rationalité communicationnelle.

La distinction entre une *accountability* pouvant être porteuse de sens pour les enseignants et l'*accountability* qui leur est imposée par le système mérite d'être soulignée. Effectivement, dans la dualité proposée par Ranson (2003, p.462), le type d'*accountability* privilégiée par la GAR est orientée vers une efficacité instrumentale, c'est-à-dire qu'elle cherche à poursuivre des objectifs de performance externes, à optimiser celle-ci grâce au contrôle d'« unités organisationnelles » dépersonnalisées en constante évaluation. Inversement, nous sommes d'avis que les enseignants, qui perçoivent, tels que nous l'avons vu à la section 3.1.2, leur métier et leur action comme éminemment relationnels et humains trouveraient plus aisément leur compte dans une forme d'*accountability communicationnelle* où :

*« In the pursuit of excellence, internal goods replace extrinsic controls, and agency supplants alienated routines. Reflexive questioning of achievement informs the practice of mutual accountability: things can be done better, the process implies, even when they are done well. The accounting for (present) performance and the discursive negotiating and agreeing of (improved) performance are interrelated processes in the practice of excellence »* (Ranson, 2003, p.462)

Ainsi, pour des enseignants qui ne souhaitent à notre avis jamais l'échec et l'insuccès de leurs élèves, et qui, au contraire, espèrent au moins leur réussite et leur progrès, il peut rapidement devenir insensé d'imposer une *accountability* axée sur des objectifs de performance extérieurs et instrumentaux dans un effort de rationalisation du système alors qu'ils se sentaient déjà, et probablement dans une plus grande mesure, motivés de façon intrinsèque à guider les jeunes sous leur tutelle au meilleur de leurs capacités.

---

disposent les locuteurs compétents, dans la mesure où ils sont aptes à distinguer une communication orientée vers l'entente d'une communication visant à influencer ou manipuler autrui: elle concerne également, de façon exclusive, les actes illocutoires au sens d'Austin. Le mode interne de la rationalité communicationnelle se réfère à un constant rapport des actes langagiers à une prétention universelle à la validité, soit quand les actions langagières sont soumises à la critique et la réfutation à travers la reconnaissance de la justesse, de la vérité et de la véracité des énoncés, et ce, même lorsque ces énoncés sont non constatatifs » (2015, p.89).



Les préoccupations légitimes pouvant être soulevées en ce qui a trait à l'introduction et l'essor des politiques d'*accountability* au sein des systèmes éducatifs sont ainsi nombreuses. Notamment, Barberis (1998) souligne avec justesse que les politiques d'*accountability* peuvent non seulement provoquer une certaine répulsion chez les acteurs concernés, mais qu'elles risquent d'affecter leur capacité morale, trait éminemment fondamental au bon fonctionnement de l'appareil démocratique :

« Accountability is a characteristic of liberal democracy – part of the broader system of checks and balances which are the bulwark against tyranny. As such, it is and perhaps should be irksome to those agents at whom it is directed. There will be opportunity costs. More fundamentally, it may be held that highly developed systems of accountability negate the spirit or morality of accountability. To borrow from MacIntyre (1981, p. 2) we may possess the fragments and language of morality while losing our deeper comprehension. (...) Certainly the mechanisms of accountability are no substitute for the ingrained morality of public virtue » (Barberis, 1998, p.463-464)

Ce que l'auteur souligne est le danger de l'érosion de la moralité immanente de l'acteur enveloppé par un système méticuleusement structuré le guidant vers un cours d'action prédéterminé ; les choix de l'acteur dans un système développé d'*accountability* ne relèvent donc plus de la morale, ou d'une rationalité par les valeurs, mais bien, à l'image de la raison formelle-instrumentale, d'un simple calcul moyens-fins. Ainsi, la logique d'action du système se diffuse jusqu'aux acteurs sociaux constitutifs de l'appareil éducatif piloté par les politiques d'*accountability*. C'est d'ailleurs là l'essence du principe de la triple domination de Horkheimer et Adorno, où la domination du système sur l'individu provoque une réaction en chaîne au sein de laquelle les acteurs sociaux cherchent dominer leurs comparses et se auto-dominent pour arriver à leurs fins édictées dogmatiquement par ce système qui les domine.

En bref, l'imposition d'une *accountability* orientée de façon instrumentale vers des dispositifs externes semble diminuer le sens que les enseignants pourraient porter à leur responsabilité éducative face au public. En effet, en dépersonnalisant l'*accountability* et en l'éloignant de la conception relationnelle et communicationnelle de leur rôle pour la remplacer par une conception formelle où s'érode la moralité immanente de l'enseignant

au regard de sa fonction, la rationalisation du système distancie les enseignants d'une mode d'*accountability* qui serait plus en harmonie avec leurs valeurs.

Voilà donc quelques mécanismes par lesquels la théorie francfortoise se matérialise en contexte de GAR en éducation. Sur le plan macrosociologique, la rationalisation du système agit comme force occasionnant une perte de sens dans l'activité éducative de l'enseignant. Qu'en est-il, maintenant, du niveau que nous nommerons mésosociologique, où l'accentuation de la hiérarchisation et du pouvoir des supérieurs des enseignants dans l'implantation d'une logique *top-down* amené par la GAR influence l'activité enseignante?

### **3.2 Perspective mésosociologique : la GAR, dispositif de hiérarchisation, et les enseignants**

Comme nous en avons discuté au premier chapitre de ce mémoire, la GAR et ses dispositifs de contractualisation constituent un effort d'alignement entre les paliers du système éducatif selon une logique *top-down* (Brassard, 2013, p.143). C'est donc dire qu'elle réaffirme la composante hiérarchique de sa disposition, alors que la balance du pouvoir s'incline vers les niveaux supérieurs de la structure organisationnelle. Quel effet l'accroissement du pouvoir des niveaux intermédiaires du système éducatif québécois, notamment les commissions scolaires et les directions d'établissement, a-t-il sur les enseignants? Et comment interpréter ces impacts à la lumière des théories de Horkheimer et Adorno?

#### *3.2.1 Autonomie professionnelle réduite, perte de liberté*

La GAR redéfinit le rôle que jouent les directeurs d'école : ils sont « pensés comme des acteurs centraux du changement, [...] responsables des résultats de leur école » (Cattonar et Lessard, 2011, p.145) et le directeur « est appelé à devenir un *animateur pédagogique*, non seulement capable de gérer des personnes et des ressources,

mais qui s'implique aussi dans la conduite du projet pédagogique de son école et garantit la concertation entre les enseignants » (*ibid.*, p.146). En effet, si les enseignants vivent des changements avec l'arrivée de la GAR, ils ne sont pas les seuls acteurs de l'univers scolaire à le faire. Les directeurs d'établissements sont également soumis à une nouvelle pression bien réelle, celle de porter le poids de la responsabilité de l'atteinte par leur école des résultats visés dans le Plan de Réussite et le Projet Éducatif de l'établissement, ainsi qu'entendus dans la CGRÉ qu'ils signent avec la commission scolaire. Cette contrainte se traduit notamment par une transformation et un accroissement de la gestion de la pédagogie exercée par les directions d'établissement :

« avec le développement de la GAR, la gestion de la pédagogie prend de nouvelles formes, elle s'étend et tend à toucher de plus en plus le cœur de l'activité pédagogique (dans les classes ou au-delà), en matière de pratiques d'enseignement du programme, d'évaluation, de pratiques didactiques ou même de gestion et de relations dans la classe. Ces domaines plutôt que d'être seulement soumis à une logique de conseil et de soutien par des experts (conseillers pédagogiques et services éducatifs, experts universitaires) intervenant à des degrés variables à la demande des enseignants collectivement ou individuellement, sont à présent soumis à une activité de gestion plus systématique, mise en place par les dirigeants et cadres des CS, à la faveur de la GAR. Cette extension et approfondissement de la gestion de la pédagogie signifie d'abord le recours et l'usage d'outils divers de planification, d'organisation et coordination, de suivi, d'évaluation et de contrôle de ces activités (en particulier des outils statistiques d'analyse des résultats ou pratiques des professionnels) visant à en augmenter la rationalité et l'efficacité (au regard d'objectifs fixés par les CS ou le ministère), mais surtout l'instauration d'un rapport social hiérarchique, d'un rapport de pouvoir dans la définition des objectifs, du choix des méthodes et techniques d'enseignement ou d'évaluation, dans le contrôle de leurs usages effectifs et efficaces, dans le pouvoir d'imposer des correctifs et régulations en cas de manquement. » (Maroy et al., 2016b, p. 129-130)

Succinctement, donc, là où une marge de manœuvre considérable était autrefois offerte aux enseignants, la GAR institutionnalise une volonté de suivi, de direction de coordination en vue d'atteindre des objectifs en dirigeant davantage les moyens et les méthodes pédagogiques.

La gestion de la pédagogie institutionnalisée par les mécanismes de la GAR implique donc directement une « volonté de limitation de la marge de manœuvre des enseignants par les directions d'établissements » (Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2015,

p. 4), particulièrement en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation et aux contenus et pratiques d'enseignement, où les chercheurs relèvent « une claire limitation de la marge de décision sur [ces] plans » (*ibid.*, p. 7), et porte donc atteinte à l'autonomie professionnelle de décision de l'enseignant. Celui-ci fait également face à un « obligation de réflexivité instrumentale (...) dans une obligation normative de s'engager à améliorer ses pratiques » (*ibid.*, p. 8) si les résultats de ses élèves ont des effets négatifs sur les performances de l'établissement. Or, cette réflexivité est plutôt circonscrite et orientée, purement instrumentale alors « qu'il ne s'agit pas de remettre en question ni les principes normatifs orientant l'action (efficacité pédagogique, visée de réussite de tous dans les acquis de base, égalité de traitement) ni les indicateurs et instruments qui les actualisent (taux de diplôme, de persévérance ou niveau de performances aux épreuves externes) » (*ibid.*, p.8), et nous ajouterions ici *ni de se questionner sur le bien-être global des enfants qui partagent leur classe au quotidien*, mais bien de s'en tenir aux moyens possibles à adopter pour rehausser les performances chiffrées de leurs élèves. Comment les enseignants réagissent-ils face à ces atteintes à leur autonomie professionnelle par la GAR ?

Comme les pressions exercées sur les enseignants au regard de l'application des mécanismes de la GAR sont essentiellement normatives au Québec, contrairement à ce qui peut être constaté dans des itérations plus *hard* de mesures d'*accountability* où les menaces peuvent être bien plus coercitives, leurs réactions sont plutôt mitigées. En effet, bien qu'il y ait bel et bien « *grignotage* de l'autonomie de décision pédagogique » (*ibid.*, p. 16), le fait que la classe demeure en quelque sorte un sanctuaire dans lequel l'enseignant a l'impression de pouvoir choisir ses actions calme les ardeurs de certains réfractaires. Néanmoins, Maroy, Mathou et Vaillancourt constatent un fort découplage entre la pratique effective des enseignants et les demandes institutionnelles, ceux-ci reprochant la rigidité des programmes et l'impossibilité de répondre aux besoins individuels des élèves lorsqu'on s'attarde trop aux résultats et à se préparer en vue des épreuves ministérielles plutôt qu'à leur développement global (2015, p. 12). Ce faisant, les enseignants évoquent eux-mêmes des inquiétudes quant à la qualité de l'enseignement

qu'ils dispensent dans ces circonstances, et nous ne pouvons que faire écho à leurs sentiments.

Or, cette accentuation de la gestion de la pédagogie rejoint nettement le thème de la perte de liberté chez Horkheimer et Adorno. Rappelons que, pour les théoriciens, un système rationalisé impose péremptoirement la conformité dans la poursuite de l'intérêt personnel et de l'autoconservation<sup>16</sup>. En prescrivant de façon dogmatique le pragmatisme, l'utilitarisme, la raison instrumentale force la main de l'individu dans ses choix, obscurcit les avenues et les réflexions alternatives : elle brime l'individu dans sa liberté de pensée et d'action. Effectivement, le pragmatisme et le positivisme, que les francfortois associent directement à la raison instrumentale, réduisent le concept de vérité à ce qui est utile, à ce qui fonctionne, à sa possibilité d'instrumentation (Horkheimer, 1947, p.45), en plus d'exclure le bienfondé de la réflexion hors du cadre de la science et de son application (*ibid.*, p. 58-59). Ce faisant, ces systèmes idéologiques dominants obscurcissent et circonscrivent la pensée, interdisent d'emblée la critique (*ibid.*, p.52 et 56 ; Horkheimer et Adorno, 1974, p.42) et encouragent *ipso facto* l'action aveugle de l'individu soumis dans le sens imposé par des idées stéréotypées qu'il n'a plus le pouvoir de remettre en question : « les innombrables agences de production de masse et la civilisation qu'elles ont créée inculquent à l'homme des comportements standardisés comme s'ils étaient les seuls qui soient naturels, convenables et rationnels » (*ibid.*, p.44). Sous l'angle interprétatif de Horkheimer et Adorno, l'enseignant, habitué à cette soumission dans le système rationalisé, accepte les nouvelles limitations de son autonomie au nom de la conservation de soi : il est prêt à sacrifier sa liberté, « *the real possibility of distinguishing between various actions as between the numerous ways that may be taken, interiorly and*

---

<sup>16</sup> L'autoconservation, ou conservation de soi, est, dans le vocabulaire de Horkheimer et Adorno, l'instinct primaire d'adaptation aux contraintes de la société moderne rationalisée pour sa survie (la reproduction, la survie de l'espèce et la survie de soi face à l'« extérieur ») au sens propre et figuré (Robichaud et Masse-Lamarche, 2017, p. 7). Pour eux, cet instinct se traduit par une domination néfaste de l'individu sur lui-même : « La domination de l'homme sur lui-même, sur laquelle se fonde son moi, signifie chaque fois la destruction virtuelle du sujet au service duquel elle s'accomplit ; car la substance dominée, opprimée et dissoute par l'instinct de conservation, n'est rien d'autre que cette part de vie – en fonction de laquelle se définissent uniquement les efforts de conservation de soi – ce qui doit justement être conservé » (Horkheimer et Adorno, 1974, p.68).

*exteriorly, subjectively and objectively, in a given situation* » (Horkheimer, 2012, p.136-137), dans l'exercice de son travail au nom de l'autoconservation.

### 3.2.2 *Sur la difficulté d'évaluer la qualité l'enseignement*

Cette volonté d'accentuation de la gestion de la pédagogie, de resserrement du contrôle exercé par les dirigeants d'établissement sur ce qui se passe dans la salle de classe pose une question inéluctable : comment juger du bienfondé et de la qualité des pratiques pédagogiques d'un enseignant?

Si la qualité de l'enseignement n'est pas, au Québec, et contrairement à plusieurs autres systèmes éducatifs s'étant dotés de mécanismes de régulation par les résultats, formellement évaluée<sup>17</sup>, il n'en demeure pas moins que l'une des visées centrales et implicites des politiques d'*accountability* en éducation est de chercher à l'améliorer, voire à l'optimiser. Ainsi, les supérieurs hiérarchiques des enseignants se fient à de nouveaux outils d'analyse statistique<sup>18</sup> pour déceler les « zones de vulnérabilité », idiome utilisé par les CS et les directeurs d'établissement pour désigner des maillons du système nuisant à la performance, et chercher à remédier à la situation en proposant aux enseignants en question de l'« accompagnement pédagogique », instrument d'accentuation de la gestion de la pédagogie (Maroy et al., 2016b, p.69). Oublions un instant le fait que l'évaluation des enseignants, si elle demeure informelle au Québec, existe bel et bien officieusement en ce sens où sont analysées leurs performances statistiques. Si cette réalité ne manquera pas de miner l'ambiance de travail dans l'école (nous y reviendrons dans une section ultérieure), concentrons-nous sur une problématique fondamentalement alarmante : est-il raisonnable de se satisfaire des résultats des élèves d'un enseignant pour juger de la qualité du travail qu'il accomplit? Évidemment, les élèves diffèrent d'une classe à l'autre, tout comme les cohortes et les qualités d'un

---

<sup>17</sup> Si ce n'est de l'évaluation institutionnelle des enseignants débutants, nécessaire à l'accession à la liste de priorité d'emploi dans certaines commissions scolaires (Martineau et Vallerand, 2008, p.111)

<sup>18</sup> Notamment « Lumix », une nouvelle plateforme de gestion de données utilisée dans plusieurs commissions scolaires (Maroy et al., 2016b, p.12)

enseignant. Il nous paraît dès lors réducteur de restreindre l'étude de la qualité d'un enseignant, profession éminemment humaine, à de vulgaires chiffres comme la GAR le propose. Ainsi :

« comment mesurera-t-on l'enthousiasme, la passion, l'engagement, la patience et la motivation? Comment vérifiera-t-on le savoir mobilisé, la prise de décision, le travail en collaboration? (...) Et enfin, en quoi ces testages répétitifs permettront-ils une amélioration? Ces évaluations, tout comme les tests, peuvent-elles être garantes d'une qualité? On peut en douter. Sans vouloir s'opposer à d'éventuelles évaluations qui seraient naturelles et de mise dans l'exercice d'une véritable profession reconnue, il demeure que la réalité fait en sorte qu'au détour d'une proposition qui semble honnête au citoyen contribuable, se cache une dérive sans commune mesure avec la professionnalité » (Bélair, 2004, p.187)

Ces questions montrent à quel point nous sommes loin de l'idéal proposé par Perrenoud de l'analyse du *travail* de l'enseignant, qui prendrait en considération ces questions et impliquerait une approche réflexive visant la régulation des pratiques dans la perspective d'une obligation de *compétence* (Perrenoud dans Lessard/Meirieu, 2004, p.231-232), plutôt que cette analyse *statistique* que propose la GAR dans une perspective d'obligation de *résultats*.

L'accentuation du regard des supérieurs hiérarchiques des enseignants sur son travail se fait donc, de surcroît, en référence à des données quantitatives éloignées de la conception de l'enseignement ayant du sens pour eux. Ainsi, ce que Horkheimer et Adorno considéreraient être un renforcement de la domination exercée sur l'enseignant (par l'entremise de la rationalisation de la structure hiérarchique) consiste en un mécanisme institué par la GAR qui contraint l'enseignant au sacrifice, au sens horkheimerien et adornien du terme, c'est-à-dire « le fait de nier sa nature intérieure et de la conformer aux attentes et impératifs instrumentaux du système » (Robichaud et Masse-Lamarche, 2017, p.11). En effet, l'enseignant doit accepter d'être réduit au statut de pourvoyeur de chiffres, de profil statistique pour survivre dans le milieu éducatif régi par la GAR, qui utilise des outils d'analyse quantitative pour repérer les enseignants auprès desquels les directions d'établissement, symboles de pouvoir et de domination dans l'école, doivent intervenir.

Ainsi, au niveau macrosociologique et au niveau mésosociologique d'analyse, il apparaît que la GAR, interprétée sous la loupe francfortoise, représente un outil de domination occasionnant perte de sens et perte de liberté chez les enseignants. Or, les théories de Horkheimer et Adorno nous permettent également une incursion théorique sur l'impact de la GAR sur le plan microsociologique : comment l'enseignant, acteur social cantonné dans un système rationalisé oppressif selon notre interprétation francfortoise, souffre-t-il de l'institutionnalisation de la GAR?

### **3.3 Perspective microsociologique : la GAR, outil de domination de l'individu et souffrance enseignante**

Comme nous l'avons éclairé plus tôt, grâce à l'alliage de théories variées, les écrits de Horkheimer et Adorno permettent un regard sur les évolutions systémiques, mais également sur le plan personnel de l'individu au sein de la société rationalisée en puisant dans la psychanalyse freudienne pour comprendre les effets de la rationalisation instrumentale : pour eux, l'individu « s'autorégule et se conforme lui-même aux règles implicites de la raison instrumentale » (Robichaud et Masse-Lamarche, 2017, p.10) dans un mouvement de domination interne. Ce rejet de sa nature, de ses pulsions et de ses valeurs au profit de l'autoconservation constitue un souffrant sacrifice pour l'acteur social, et notre hypothèse est que cette dynamique se concrétisera chez les enseignants en contexte de GAR, rappelons-le, mécanisme de rationalisation instrumentale du système éducatif.

Plusieurs chercheurs du monde de l'éducation (Lantheaume et Hélou, 2008 ; Lantheaume, 2007 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Maranda et Viviers, 2011) reconnaissent l'existence d'une souffrance enseignante, qu'ils caractérisent par un manque de reconnaissance, des tensions identitaires couplées à une remise en question du choix de carrière, une détresse psychologique marquée et un manque d'accompagnement, particulièrement dans la phase de l'insertion professionnelle (Mukamurera et Balleux, 2013, p.69-70). Nous tenterons dans cette section de lier cette souffrance que vit



l'enseignant sur le plan personnel aux dispositifs de la GAR et, au sens francfortois, aux sacrifices et à la domination personnelle qu'elle engendre : cela nous permettra donc de compléter notre tour d'horizon, après les analyses macro et méso sociologiques des sections précédentes, par une incursion sur le plan microsociologique des impacts de la GAR sur le travail enseignant.

### *3.3.1 Pression, insécurité, perte de repères et manque de confiance*

Des politiques de régulation par les résultats d'autres systèmes éducatifs mettent en œuvre des dispositifs de sanctions ou de conséquences directes et lourdes sur les acteurs du système, qui peuvent être financières, affecter la sécurité d'emploi ou l'avancement professionnel, voire la pérennité d'un établissement scolaire. Comme nous l'avons vu au premier chapitre de ce mémoire, ce n'est pas le cas de la GAR au Québec. C'est plutôt par des pressions normatives, « c'est-à-dire des pressions à se conformer à des attentes normatives, à de nouvelles normes qui peuvent émaner de diverses institutions professionnelles ou sociales qui tendent à les définir, les formaliser et à les faire respecter par les professionnels de l'enseignement obligatoire » (Maroy et al., 2016b, p.16) entre les divers acteurs des différents niveaux hiérarchiques du système éducatif que s'organise et s'articule la GAR (*ibid.*, p.123). Or, ces pressions, si elles n'ont peut-être pas l'aspect concret d'une diminution de salaire ou d'un licenciement, existent bel et bien et sont définitivement ressenties par les enseignants interrogés par Tchimou dans le cadre d'une étude portant sur leur expérience au regard des nouvelles régulations de l'éducation et des transformations de leur travail les accompagnant : « la quasi majorité des répondants s'accorde pour reconnaître l'existence d'une pression pour améliorer les résultats des élèves. Pour d'autres répondants, cette pression a créé une certaine insécurité sinon, induit un manque de confiance chez l'enseignant » (Tchimou, 2011, p. 113). Ainsi, non seulement ces pressions normatives sont-elles en effet ressenties par les enseignants, mais elles ont un impact sur le moral et le confort de ces derniers, particulièrement chez les jeunes enseignants, selon les participants (*ibid.*, p.109).

En plus de cette insécurité professionnelle et de la diminution d'une confiance personnelle en ses compétences chez l'enseignant, Tchimou relève aussi la possibilité distincte de la création d'un climat de comparaison entre les pairs (*ibid*, p. 109). Par ailleurs, et bien que leur publication concerne l'ensemble des nouvelles politiques en matière d'éducation au Canada et non seulement la GAR, Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008) fournissent également des données allant dans le même sens : les directeurs d'établissements interrogés mentionnent que les nouvelles politiques éducatives sous-tendues par la NGP, au sein desquelles la régulation par les résultats fait figure de proue, contribuent à un climat de méfiance et de résistance au changement à 66,7% chez leurs enseignants, déstabilisent ces derniers qui perdent leurs points de repère habituels à 62,6% et développent chez eux un sentiment d'inefficacité à 58,5%, en plus de renforcer les cliques et les rivalités (p. 112). Ailleurs, en portant un regard sur l'importance du mouvement de régulation par les résultats aux États-Unis, Taubman (2011) relève que ces politiques placent les enseignants dans une perpétuelle situation de peur : la peur de ressources réduites pour leur école et eux-mêmes, la peur de réductions dans les budgets attribués, la peur de la privatisation du marché scolaire (p. 136). Au Québec, avec les nombreuses compressions budgétaires en éducation au cours des dernières années et l'allocation mesurée et restreinte des ressources, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle cette crainte des enseignants existe également, bien que nous n'ayons trouvé aucun travail scientifique le confirmant. Il apparaît donc, malgré le peu de recherches empiriques spécifiquement menées à ce sujet jusqu'ici, que la GAR a des effets néfastes sur la qualité de vie des enseignants ; qu'elle contribue au phénomène de la souffrance enseignante en accentuant la pression sur ceux-ci, en leur faisant vivre de l'insécurité et même de la peur, en minant leur confiance et en leur faisant perdre leurs repères habituels.

Ce constat est en consonance nette avec la thèse principale de Horkheimer et Adorno, dans les ouvrages que nous avons étudiés, selon laquelle la rationalisation instrumentale de la société mène, par le processus de la triple domination, à la souffrance des individus de la société rationalisée. Il est donc peu étonnant de constater, considérant notre cadre théorique, que la GAR, mécanisme de rationalisation instrumentale,

s'accompagne d'un lot de souffrance pour les acteurs sociaux concernés par ses politiques. Voyons, maintenant, de quelles autres manières les théories francfortoises nous informent des impacts microsociologiques engendrés par la GAR.

### *3.3.2 Incompatibilité entre les idéaux des enseignants et la régulation par les résultats*

L'école peut être conçue de plusieurs manières, et la construction du système la régissant s'articulera en fonction de cette conception. En effet, il n'est pas une seule vérité en matière de projet éducatif au sens large, c'est-à-dire au regard des finalités de l'éducation : le sujet est toujours matière à débat, et des argumentaires valides peuvent être construits en faveur de missions différentes à conférer à l'école en fonction des valeurs et des finalités privilégiées par les tenants de l'une ou l'autre des positions (Berthelot, 1994, p.117-118).

La GAR, comme toutes les autres versions de régulation par les résultats et d'*accountability* en éducation, met l'accent sur la performance et l'efficacité de l'école québécoise en cohérence, d'ailleurs, avec l'utilitarisme contemporain qui privilégie cette performance à une recherche de sens ou encore à une réflexion sur des finalités portées par des valeurs (ibid., p.118), ces deux concepts de performance et d'efficacité étant jugés à partir de standards déterminés et d'objectifs émis par les sphères supérieures du système. Dans cette perspective, il ne serait pas étonnant que les enseignants québécois aient des priorités différentes. En effet, pour les enseignants français, soumis eux aussi à des politiques de régulation par les résultats :

« les référents économiques ne constituent pas un paradigme adapté à leur action quotidienne. Le métier d'enseignant reste fondé sur un référent humaniste qui suppose des relations privilégiées entre enseignant et enseigné. La conscience du devenir de l'enfant construit la responsabilité de l'enseignant au-delà de ses choix et de ses pratiques car elle se situe précisément dans un monde social fait de relations, de confiance, de liens moraux. (...) La reconnaissance de la légitimité de la performance contraint chaque acteur à mettre en question son système de références et à entrer dans un processus d'acculturation car la performance en soi ne saurait transformer les pratiques professionnelles » (Dutercq et Cuculou, dans Maroy, 2013, p.209)

Se pose dès lors d'elle-même l'hypothèse selon laquelle ce constat pourrait également s'appliquer aux enseignants québécois, pour lesquels la perception de leur métier et de leur rôle est aussi, d'abord et avant, tout humaniste. Il ressort effectivement d'une étude de Jutras, Joly, Legault et Desaulniers (2005) que le portrait dominant des enseignants des écoles primaires et secondaires québécoises présente une conception de la profession enseignante similaire à celle des français:

« Il [l'enseignant] porte en lui une part de l'histoire de l'école québécoise centrée sur l'éducation des personnes, leur formation intellectuelle, morale et sociale. Dans ce modèle, l'enseignant se considère comme chargé du développement global des élèves, c'est un humaniste. Il se perçoit comme un aide, appel à intervenir dans la classe et aussi individuellement auprès de chacun » (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005, p.580)

Immergé dans un nouveau modèle scolaire articulé autour d'une mission de performance étrangère à la conception fondamentale que se fait l'enseignant de son travail, il vit certainement un malaise. Dès lors, comment interpréter ce dernier à l'aune des théories de Horkheimer et Adorno?

Cette antinomie entre la conception que se font les enseignants de leur travail et des valeurs fondamentales humanistes qui la sous-tendent par rapport à la conception qui est privilégiée par la GAR, mais surtout l'injonction que subit l'enseignant de se conformer à cette dernière dans un besoin d'autoconservation et de survie dans le cadre de son travail interpellent la notion d'aliénation avancée par Horkheimer et Adorno. Pour eux, si la liberté de pensée et d'action de l'individu sont restreintes, voire confisquées par le système rationalisé, il en est également ainsi des désirs des individus de la société rationalisée, qui se fondent et se moulent à ceux du système social auquel ils sont conditionnés et sous lequel ils vivent : « *a system that makes it more than doubtful whether their desires are actually theirs* » (Horkheimer, 1947, p.53). Privé de la possibilité de réflexion critique par la domination d'une structure de pensée universelle axée sur la performance et l'efficacité, l'individu, dans le cas présent, l'enseignant, n'a d'autre choix que d'accepter les finalités que lui impose le système et devient un instrument de celui-ci. Ce faisant, il sacrifie ses propres désirs pour y substituer les volontés de la structure administrative rationalisée : il est aliéné. Confronté au

déterminisme découlant de la réduction du concept de vérité, en d'autres termes, mis face à l'absolutisme revendiqué par les défenseurs de la régulation par les résultats, par la statistique :

« L'homme ne se définit plus que comme une chose, comme un élément de statistiques, en termes de succès ou d'échec. Ses critères sont l'autoconservation, la conformité – réussie ou manquée – à l'objectivité de sa fonction et aux modèles qui lui sont donnés. (...) La fatalité, par laquelle la préhistoire expliquait la mort qu'elle ne comprenait pas, caractérise l'existence réelle où plus rien n'est inexpliqué. (...) les hommes attendent que ce monde sans issue soit mis à feu par une totalité qu'ils constituent eux-mêmes et sur laquelle ils ne peuvent rien » (Horkheimer et Adorno, 1974, p.44-45)

Dans notre contexte, l'enseignant, diraient Horkheimer et Adorno, est donc dépossédé non seulement de sa liberté et de son individualité, mais également de sa raison d'être par la nécessité de se conformer à des finalités et à l'objectivité des modèles qui lui sont imposés plutôt que de pouvoir régir sa vie professionnelle par des fondements qui sont siens. Pour Marx, cependant, une voie de sortie privilégiée de cette aliénation est la possibilité d'émancipation qu'offre le travail (Honneth, 2007, p.24). Mais Horkheimer et Adorno formulaient-ils, à l'instar de Marx, une conception du travail qui pourrait, dans des conditions précises, représenter une possibilité privilégiée d'émancipation de l'Homme? Et quel impact a la GAR en ce sens sur le travail enseignant?

### 3.3.3 : Travail et émancipation

Marx a sans doute été l'un des théoriciens les plus marquants de la notion de travail, alors qu'il s'est penché dans nombre de ses ouvrages sur la question du « travail social », c'est-à-dire sur la recherche théorique d'une conception du travail qui permettrait l'émancipation de l'Homme de son statut d'aliéné dans le système capitaliste. Il faudrait, pour ce faire, que le travail soit « processus de formation dans lequel les sujets peuvent se reconnaître eux-mêmes individuellement et collectivement comme des sujets de l'action construisant l'histoire, grâce à l'expérience qu'ils font d'eux-mêmes dans le produit de leur travail » (ibid., p. 24) ou, plus simplement, que l'être humain puisse

s'identifier lui-même aux produits de son travail (ibid., p. 22). Or, la conception du travail de Horkheimer et Adorno

« a retiré à l'activité de travail les pouvoirs de développement de la subjectivité que la tradition marxiste lui avait antérieurement attribués. Le travail représente à lui seul le type d'activité dans lequel le sujet qui travaille apprend à former et dominer ses instincts/pulsions, en vue d'intervenir et de manipuler les processus de la nature. La possibilité fournie par l'activité de travail, guidée par une orientation subjective, qui révèle progressivement les capacités du sujet dans la réalisation de ces actions, a disparu de leur point de vue théorique. » (ibid., p.43).

Ainsi, en cohérence avec leur perspective de la philosophie négative de l'histoire, ils en viennent à la conclusion que le travail n'est plus une activité émancipatoire dans la société capitaliste rationalisée, mais bien un outil de domination intériorisé par les acteurs sociaux. En relation avec l'aliénation des enseignants que leur théorie suppose et que nous avons élaborée à la section précédente, cela voudrait donc dire que le travail des enseignants ne les confinerait que davantage dans leur aliénation plutôt que de leur offrir des possibilités d'émancipation.

Effectivement, il semble que l'enseignant ne s'identifie pas aux orientations privilégiées par la GAR, contrairement aux impératifs que Marx avaient établis pour que cette activité puisse être de nature émancipatoire. Tel que nous l'avons vu à la section précédente en ce qui a trait aux fondements sous-tendant les politiques d'*accountability* en éducation, les convictions des enseignants en divergent. Or, il semble qu'en percevant l'acteur comme un être de rationalité instrumentale, la GAR se distancie également de la conception du travail que se font les futurs enseignants interrogés par Deslandes, Parent et Paré en 2006. En effet, les futurs enseignants croient qu'un travail doit permettre de se développer et de se réaliser, et ce, même s'il n'est pas lucratif ; ils croient qu'il faut être heureux dans son travail ou le quitter si on ne l'est pas, qu'il faut avoir du temps pour soi pour des activités personnelles et que les loisirs sont très importants (Deslandes, Parent et Paré, 2006, p.600). Ces éléments laissent croire que l'enseignant est loin de l'être guidé par la rationalité instrumentale. Pourtant, ils se disent capables de travailler longtemps dans un emploi qu'ils n'aiment pas (ibid., p.600). Cela laisserait plutôt supposer que la domination est effectivement internalisée et que l'enseignant accepte de souffrir en tant

qu'être aliéné, sans s'identifier à son travail et en réprimant ses pulsions ou ses instincts au nom de son autoconservation et de sa survie dans le système rationalisé. Dans ces circonstances, que reste-t-il de l'individu?

### 3.3.4 : *Négation de ses particularités*

Horkheimer et Adorno soutiennent que l'individu, dans les circonstances décrites ci-haut, est prêt à se faire violence en s'auto-régulant en cohérence avec les règles implicites de la rationalité instrumentale (Robichaud et Masse-Lamarche, 2017, p.10), c'est-à-dire à dominer ses pulsions, ses instincts et sa nature intérieure pour cadrer dans le moule rigide imposé par le système rationalisé et ainsi assurer sa survie dans celui-ci. Ce faisant, il s'impose une souffrance qui trouve à sa racine le sacrifice de sa singularité, de son unicité (ibid., p. 5). Ce sacrifice, essentiel dans la quête de conservation de soi de l'individu, centrale pour Horkheimer et Adorno du fait que la triple domination - de la nature, des autres et de soi-même – découle d'une peur viscérale poussant vers l'avenue de la rationalisation instrumentale, est catastrophique pour les francfortois :

« L'histoire de la civilisation est l'histoire de l'introversion du sacrifice. En d'autres termes : l'histoire du renoncement. Quiconque pratique le renoncement, donne de sa vie une part plus grande que celle qui lui est restituée, et plus que la vie dont il assume la défense » (Horkheimer et Adorno, 1974, p.68)

Pour des théoriciens de l'héritage du mouvement de la praxis marxiste et de l'émancipation, cette capitulation est une calamité, certes, mais une réalité néanmoins. Peut-on observer ce sacrifice de leur individualité chez les enseignants en contexte de GAR?

Pour Robichaud et Masse-Lamarche, il conviendrait de répondre par l'affirmative à cette question. En effet, ces auteures soulèvent que, suivant la pensée francfortoise, l'éducation dans une société rationalisée vise

« d'abord le contrôle d'une nature inscrite dans l'altérité, elle ne peut se réaliser sans la présence de mécanismes sociaux et de structures institutionnelles assurant la soumission et la conformité (...) au sein desquels, ultimement, il convient de s'autoréguler afin de survivre ou réussir. C'est dans cette perspective que nous

pouvons non seulement concevoir l'éducation comme instance de domination et de contrôle de l'enfance, mais comme institution qui exige également des enseignants différentes formes de soumission : ils sont ceux qui doivent, en conformité aux exigences ministérielles, politiques, idéologiques et universitaires du système éducatif dans lequel ils œuvrent, satisfaire aux exigences de leur formation initiale, intérioriser la culture professionnelle propre au métier, mettre en œuvre le programme scolaire prescrit, évaluer suivant les normes en vigueur et adapter leurs pratiques aux différentes mesures de gestion scolaire qui cadrent leur activité » (Robichaud et Masse-Lamarche, 2017, p.10)

Bien qu'elles s'intéressent à un contexte plus large, tant sur le plan géographique que sur le plan politique, que celui de la GAR au Québec alors qu'elles discutent dans leur article de la tendance internationale à la rationalisation instrumentale des systèmes éducatifs, les points que relèvent ces auteures se transposent raisonnablement à notre situation plus spécifique. En effet, comme nous l'avons argumenté au premier chapitre de ce mémoire, la GAR est un processus mu par une volonté de rationalisation instrumentale du système éducatif québécois, et les exigences auxquelles font référence Robichaud et Masse-Lamarche – à savoir la cohérence de l'action professionnelle avec les apprentissages de la formation initiale, l'intériorisation de la culture professionnelle de l'enseignement, les contraintes au regard du respect du programme prescrit et de l'évaluation - ne sont qu'accentuées par les politiques de régulation par les résultats.

Effectivement, si elle décrit la situation ontarienne, on peut tracer des parallèles intimes avec la situation québécoise ou tout autre contexte de politiques d'*accountability* lorsque Bélair avance que la régulation par les résultats est

« centrée sur l'appropriation de contenus et sur la mise en œuvre de règles explicites obligeant à concevoir la citoyenneté telle que prise par le gouvernement et à définir l'apprentissage comme la somme des contenus et des attentes à acquérir dans un cursus scolaire. Cette obligation de résultats reflète alors une obligation de procédures (Meirieu, 1989 ; Perrenoud, 1996) qui se concrétise par une panoplie de modèles de règles, de modes d'application tant au niveau des pratiques pédagogiques que de l'évaluation » (Bélair, 2004, p. 187)

Ainsi, l'enseignant doit, dans un contexte de régulation par les résultats en éducation, s'auto-réguler de manière à répondre aux exigences ministérielles, s'imposer la souffrance en dominant ses propres convictions pour y substituer les volontés du système dans une volonté de survie au sein de celui-ci. Il se réduit au rôle de technicien,



applicateur de formules et de pratiques imposées tant sur le plan curriculaire qu'en matière d'évaluation édictées par les programmes ministériels, parce qu'on le contraint à la peur en lui appliquant de puissantes pressions normatives. Au sens francfortois, en capitulant devant l'obligation de procédures, l'enseignant se fait violence et renie sa nature intérieure au nom de l'autoconservation dans le système rationalisé.

### **3.4 Questionnements persistants**

Ainsi, la triple domination théorisée par Horkheimer et Adorno, à savoir ce processus par lequel la rationalisation instrumentale de la société découle de la volonté de la domination de la nature sur une domination sociale externe et sur une domination interne, nous permet une analyse de la GAR et de son effet sur la condition enseignante au Québec qui offre une perspective sur trois plans : le macrosociologique s'intéressant aux effets directs du système, le mésosociologique à l'accentuation des dispositifs hiérarchiques et le microsociologique aux conflits internes causant de la souffrance chez l'enseignant.

Or, les théories de ces auteurs ont été remises en question par nombre de penseurs, tant chez leurs contemporains que chez leurs successeurs. Quelles critiques majeures ont été émises en lien avec les éléments théoriques que nous avons retenus pour notre analyse dans le cadre de ce mémoire? Par ailleurs, étant reconnus pour leur radicalité, Horkheimer et Adorno laissent peu de zones grises dans leur approche d'interprétation. La situation québécoise est-elle véritablement aussi noire que pourrait nous laisser croire une analyse appuyée sur un cadre théorique inspiré de ces auteurs? C'est à ces deux questions que nous tenterons de répondre dans le chapitre suivant.

## IV. LIMITES ET CRITIQUES DU MODÈLE D'INTERPRÉTATION FRANCFORTOIS

Le recours au cadre théorique inspiré de Horkheimer et Adorno nous a mené à adopter une perspective clairement pessimiste. Les chapitres précédents pourraient donc être critiqués pour leur présentation unilatérale d'une problématique complexe, pour laquelle, forcément, des nuances s'imposent. Nous nous prêterons donc, dans les pages qui suivent, à un exercice de réflexion critique cherchant à apporter différentes nuances à notre propos.

Pour ce faire, nous présenterons d'une part certaines limites du modèle de la première génération des francfortois qui ont été relevées de façon critique par leurs successeurs des deuxième et troisième générations de l'École de Francfort, Jürgen Habermas et Axel Honneth. De surcroît, pour s'assurer de l'impartialité de notre regard, nous puiserons également dans un courant sociologique important provenant de l'extérieur de l'enceinte symbolique que représente la Théorie Critique en l'ethnométhodologie pour marquer un contraste avec la pensée sociologique de Horkheimer et Adorno.

### 4.1 Critique de Horkheimer et Adorno sur le sujet de la raison chez Habermas

Si Horkheimer et Adorno proposent un argumentaire convaincu et acharné contre la rationalité instrumentale, certains auteurs, au fil des années, ne l'ont pas pour autant trouvé aussi persuasif. En effet, plusieurs penseurs ont relevé certaines limites et ont critiqué certaines facettes de la théorie critique telle qu'imaginée par Horkheimer et Adorno : selon ceux-ci, la rationalité instrumentale n'est pas nécessairement cette sinistre cage de fer décrite par les premiers francfortois en référence à Weber, et force est d'admettre que la principale qualité de leur approche n'est certainement pas la nuance. Les auteurs phares des générations francfortoises subséquentes, Habermas et Honneth, émettront eux-mêmes des critiques quant aux théories de leurs prédécesseurs Horkheimer et Adorno au regard de la rationalité.

Jürgen Habermas est sans l'ombre d'un doute le plus éminent représentant de la seconde génération des penseurs de l'École de Francfort. S'il s'inscrit dans la tradition de la pensée francfortoise, Habermas voudra rapidement rompre avec certains aspects des théories de Horkheimer et Adorno, notamment en ce qui a trait à la critique totalisante qu'émettent ceux-ci au regard de la raison instrumentale. Effectivement, les temps ont changé depuis le fascisme de l'Allemagne nazie et le stalinisme, et Habermas sent le besoin de remettre au goût du jour la Théorie Critique :

« Appliquant rigoureusement la règle horkheimerienne de la double réflexivité (la réflexivité rétrospective à l'égard du contexte d'émergence et la réflexivité prospective à l'égard de son contexte d'application), il abandonne sans états d'âme les contenus théoriques historiquement dépassés auxquels Horkheimer et les siens étaient restés attachés. Soucieux des fondements normatifs de la critique, il passe d'une analyse déconstructrice de la raison formelle-instrumentale à l'analyse reconstructrice de la raison communicationnelle » (*ibid.*, p.172)

Ainsi, Habermas représente certainement une rupture dans la pensée francfortoise. Mais sous quels motifs critique-t-il la pensée de Horkheimer et Adorno au regard de la raison instrumentale?

Si sa relecture de la *Dialectique de la Raison* reconnaît certainement à cet ouvrage une valeur incontestable et à ses auteurs une puissance intellectuelle considérable (particulièrement à Adorno : « *The incomparably brilliant geniality of Adorno has constantly evinced as well something of an awkward and fragile position of a subject still for itself but no longer in itself* (Habermas, 1969, p.102), elle y trouve également des failles. En effet, Habermas mettra en relief certaines apories et limites de cet ouvrage, à savoir une incohérence par rapport au rôle joué par la nature dans l'émancipation de l'Homme, une (trop) forte influence nietzschéenne menant à un nihilisme anémiant, un manque de nuance déroutant et le paradoxe d'une dévaluation du pouvoir de la critique au sein-même de l'œuvre de Adorno.

D'abord, Habermas relève l'ambivalence et le manque de cohérence de l'argumentaire construit par Horkheimer et Adorno quant au rôle de la nature dans l'émancipation de l'Homme. Ces derniers défendent l'idée selon laquelle celle-ci est probablement impossible sans réconciliation avec la nature, lien qui a été brisé avec

violence par un contrôle externe de cette dernière par la technique et la technologie, puis la répression de sa propre nature par l'individu. Or, dans la *Dialectique de la Raison*, Horkheimer et Adorno ne prennent jamais de position ferme à savoir si cette réconciliation universelle est essentielle, ou si elle n'est pas plutôt une idée extravagante (*ibid.*, p.108). En d'autres mots, on ne sait, au final, s'ils sont d'avis que l'harmonie parfaite avec la nature, la distanciation ultime avec la recherche de la domination de cette nature qui engendre la domination sociale et l'auto-domination est absolument nécessaire (ou non) pour l'émancipation de l'Homme. Néanmoins, les deux théoriciens semblent prendre le parti d'une volonté de *résurrection* de la nature, d'un retour à une communion avec celle-ci pour laisser renaître également la nature interne de l'individu (*ibid.*, p.107). Habermas est en désaccord :

*« Perhaps one can say that in a certain measure we 'repress' nature in the methodical attitude of science and technology, because we only let it "have a say" in relation to our own imperatives instead of apprehending it and dealing with it from its own point of view. (...) Uninhibited, we subdue the earth, and now the entire universe is bereft of mystery. In contrast, the "dialectic of the enlightenment" makes it clear that we ought to recall the reluctantly repressed sorrow over what we have perpetrated on technologically dominated nature in order to become aware of the repression, of our own nature (that is, the deformations of subjectivity). Clearly, however, in order to eliminate avoidable social repression, we cannot refuse the exploitation of nature that is necessary for survival. » (ibid., p.108)*

Il est difficile ici d'argumenter contre ce point de vue. Effectivement, la survie de l'espèce humaine, particulièrement au stade de la modernité, est intimement dépendante de la technologie nous permettant de contrôler la nature : l'habitation des Occidentaux au confort d'un foyer à température contrôlée les protégeant des intempéries et à un accès instantané à l'eau potable et à l'électricité les éloigne tant de leurs ancêtres qui pouvaient affronter la nature sans ces éléments de technologie et de technique qu'il est difficile d'imaginer qu'un retour abrupt à de telles conditions serait possible. Ainsi, pour Habermas, cette volonté profonde de réconciliation avec la nature qui est au centre des préoccupations théoriques horkheimeriennes et adorniennes (réconciliation qui rejoint en partie la pensée de Rousseau et la réaction romantique à l'*Aufklärung*) conduit ces

auteurs vers une méfiance démesurée de la chose scientifique (Vandenberghe, 1998, p.173) et technologique (Habermas, 1969, p.108).

Par ailleurs, Habermas affirme que l'influence nietzschéenne sentie chez Horkheimer et Adorno dans la *Dialectique de la Raison* est trop puissante et les pousse vers le gouffre du nihilisme. En effet, leur successeur se demande comment il est possible que deux ardents défenseurs de la raison des Lumières puissent avoir autant sous-estimé la valeur du contenu de la rationalité moderne, et soumet l'hypothèse selon laquelle la pensée nietzschéenne aurait abusivement colonisé leurs travaux et transformé leur critique de la culture en une critique de la totalité de l'expérience esthétique moderne (Habermas, 1982, p.23). Il trace ainsi deux parallèles principaux pour illustrer la proximité théorique entre la *Dialectique de la Raison* et les travaux de Nietzsche. Le premier relève de la similarité, chez les trois penseurs, entre les effets de la volonté de la domination de la nature : alors que chez Nietzsche, celle-ci se renverse contre l'Homme en une répression de ses pulsions et de soi se cristallisant en une domination institutionnalisée de l'Homme sur l'Homme, la triple domination horkheimerienne et adornienne conçoit également la recherche de la maîtrise de la nature comme la source d'une violence de l'Homme sur l'Homme et, ultimement, du sacrifice de soi au nom de l'autoconservation (*ibid.*, p. 24). Le second trait commun entre les pensées nietzschéenne et francfortoise de la première génération est celui des constats auxquels nous mène l'activité critique de dévoilement :

*« In the same manner, Nietzsche's critique of knowledge and morality anticipates the central idea which Horkheimer and Adorno develop in their critique of instrumental reason : behind the ideals of objectivity and the truth claims of Positivism, behind the aesthetic ideals and the normative claims of christianity and a universalist morality are hidden nothing but imperatives of self-preservation and domination. A pragmatic theory of knowledge and a naturalistic critique of morality unmask both theoretical and practical reason as mere fictions in which claims to power is an alibi » (ibid., p.24)*

Pour Habermas, cette proximité avec Nietzsche mène Horkheimer et Adorno à la même impasse qu'il reproche aux théories du philosophe du soupçon. En effet, *« if they do not want to give up the goal of an ultimate unmasking and want to carry on their critique, then they must preserve at least one standard for their explanation of the corruption of all*

*reasonable standards* » (*ibid.*, p. 28). Face à ce paradoxe, Nietzsche manipulerait le concept de « démasquement » en substituant, à l'émancipation *de l'Homme*, l'émancipation de l'Homme *de l'emprise des Lumières* (*ibid.*, p.29). Or, Horkheimer et Adorno sont, et demeureront, face à cet obstacle conceptuel, des défenseurs de l'idéal de la raison des Lumières : ils se refusent donc cette voie de sortie offerte par la pensée nietzschéenne. Ils restent donc enfermés dans la négation déterminée, qui rend par définition impossible l'accès au progrès puisque ce mode de réflexion impose de se retourner sur elle-même, et ce, même lorsqu'elle atteint son objectif (*ibid.*, p.29) ; c'est-à-dire qu'arrivé aux fins visées, l'acteur doit rester critique du nouvel état des choses pourtant initialement souhaité, le projetant ainsi dans un cercle vicieux duquel il est impossible de s'extirper.

Cette perspective pessimiste toute-englobante laisse Habermas sur sa faim. Il est plutôt d'avis que Horkheimer et Adorno manquent de nuance dans leur critique de la raison instrumentale. Pour lui, il importe de remettre une part de dignité à l'analyse de la société moderne :

*« If one reduces the critique of instrumental reason to this core it becomes clear why the Dialectic of Enlightenment flattens out the view of modernity in such an astonishing manner. (...) In fact, the Dialectic of Enlightenment does not do justice to the elements in cultural modernity which are contained in what Marx and the Marxist tradition call the bourgeois ideals (...). Cautiously put, the presentation is at least incomplete and one-sided. The reader justifiably gets the feeling that the global pessimism of the Dialectic of Enlightenment ignores significant aspects of cultural modernity »* (*ibid.*, 18)

Parmi ces éléments de la culture moderne négligés par ses prédécesseurs, Habermas cite en exemple la dynamique théorique interne qui propulse la science au-delà de la connaissance technologiquement et pragmatiquement exploitable, les fondations universalistes de la moralité et de la justice incarnées par les institutions d'États constitutionnels et leurs processus démocratiques, ainsi que les expériences esthétiques contenant une subjectivité retrouvée dans l'art d'avant-garde (*ibid.*, p.18)

Enfin, Habermas remarque que les écrits individuels d'Adorno ayant suivi la *Dialectique de la Raison* tendent à dévaluer l'approche critique totale de laquelle il

cherchait pourtant à prouver l'importance dans l'ouvrage écrit avec Horkheimer (Habermas, 1969, p.106). Dans *Dialectique Négative*, paru dans les dernières années de sa vie en 1966, Adorno admet que même les esprits les plus critiques seraient incapables de vivre dans un réel non-perversi par la rationalité instrumentale, et qu'ils devraient reconnaître certains mérites au monde tel qu'il l'est :

« *Even the most critical person would be utterly different in a condition of freedom such as which he wishes to see. A just world would probably be unbearable for every citizen of a false world; he would be too damaged for it. That should steer a pinch of tolerance in the midst of resistance into the consciousness of the intellectual who has no sympathy for the spirit of the world* » (*ibid.*, p.106)

Habermas soulève judicieusement la question qui se pose dès lors : quels critères, quelles justifications légitiment la pensée critique dans ce cas? À cette question, « *Adorno stubbornly refused to give an affirmative answer* » (*ibid.*, p.106). Pour Habermas, la réponse, et l'émancipation face à l'emprise de la rationalité instrumentale, résident dans une communication non-coercitive permettant l'intercompréhension (*ibid.*, p.107) : la rationalité communicationnelle.

Ainsi, si Habermas, et même un Adorno tardif, nous mettent en garde contre la nature totalisante de la critique présentée dans la *Dialectique de la Raison*, quelle nuance apporter à notre propre sujet d'étude au regard des impacts de la GAR sur le travail enseignant?

D'abord, il serait exagéré de prétendre que le système éducatif québécois est un système entièrement rationalisé d'un point de vue instrumental. Effectivement, au moins nominalement, mais également par l'action et les valeurs des acteurs de terrain le composant, il est guidé par des conceptions humanistes de démocratie, de justice et d'équité. Bien sûr, la conjoncture sociopolitique sur la scène internationale, à savoir une tendance globale - ou du moins occidentale - à la néolibéralisation des organisations politiques et des institutions qu'elles régissent, a amené avec elle le courant de la recherche d'efficacité, d'efficience et de performance dans les systèmes scolaires par un processus de rationalisation instrumentale que nous avons décrit plus tôt, et le Québec s'inscrit dans cette mouvance avec la GAR. Toutefois, il importe de remettre le cas

spécifique québécois en perspective à l'échelle internationale. Il convient donc de réitérer que la GAR représente une version plutôt « douce » de régulation par les résultats en éducation (Maroy et Voisin, 2014, p.8), qui contraste avec d'autres ensembles de politiques mis en place ailleurs, notamment au Texas ou en Angleterre (*ibid.*, p.7). À ces endroits, les pressions sur les acteurs du système éducatif ne sont pas que normatives : la domination exercée par le système sur ces derniers est plus explicite et les sacrifices qu'ils doivent faire comme la souffrance qu'ils vivent n'en sont certainement qu'accentués. Au Texas, par exemple, des incitatifs financiers ou d'avancement professionnel, des mutations de personnel et des licenciements comptent parmi les mécanismes employés pour piloter le système éducatif et ceux-ci sont établis à partir de données de performance des élèves à de tests standardisés (*ibid.*, p.7). Or, s'il n'en est pas rendu à un degré d'avancement de la rationalité instrumentale que l'on retrouve ailleurs, il importe de rappeler que le système éducatif québécois emprunte effectivement la voie de la rationalisation instrumentale avec l'adoption et l'institutionnalisation des politiques de la GAR. Cette nuance apportée, il n'en demeure pas moins, à notre avis, que l'analyse et la remise en question de cette tendance est légitime, et que la perspective francfortoise que nous empruntons, si elle paraît pessimiste et peu nuancée, est néanmoins féconde sur le plan de la pensée critique, relativement rare, au regard de cette mouvance. Donc, si le système éducatif québécois est bel et bien rationalisé, comme nous en avons discuté au troisième chapitre de ce mémoire, il ne l'est donc pas entièrement, et n'est pas *de facto* la cage de fer aliénante anticipée par Horkheimer et Adorno. De plus, un certain degré de rationalité au sein du système éducatif ne devrait-il pas être accepté comme essentiel pour en assurer la qualité?

Un discours dominant dans le monde de l'éducation est celui selon lequel l'efficacité<sup>19</sup> du système est l'un des pôles dominants dans l'examen de sa qualité globale

---

<sup>19</sup> Concept large comprenant d'une part l'efficacité *interne* du système, qui « prend en compte les produits du système en son sein, c'est-à-dire ses performances sans considérer leur mise en application ou leurs conséquences hors du système. Elle revient à demander si les effets attendus, par rapport à des objectifs en cours ou à la fin de la formation, sont atteints » (Gérard, 2001, p.57) et l'efficacité *externe* du système, qui « prend en compte les produits ou effets engendrés par le système de formation observés hors de ce système lui-même. Elle revient à se demander si les avantages attendus, relativement à des objectifs à la suite de la formation, sont réalisés » (*ibid.*, p.57).



(Gérard, 2001, p.56). Cette perspective est fortement vivifiée par l'intervention massive de grandes organisations internationales détenant une influence sur les institutions démocratiques des pays occidentaux telles que l'OCDE, la Banque Mondiale ou la Commission Européenne (Laval et Weber, 2002). C'est d'ailleurs sous cette prémisse que s'inscrit le courant des politiques de régulation par les résultats, qui cherchent explicitement à bonifier cette efficacité au nom de la qualité du système éducatif concerné. Si cette démarche est, comme nous l'avons vu, éminemment rationnelle, et ce, dans une version instrumentale de la rationalité, et qu'elle engendre ainsi son lot d'enjeux, il n'en demeure pas moins qu'il serait intellectuellement malhonnête de refuser l'idée selon laquelle une certaine dose de rationalité et d'efficacité est essentielle au bon fonctionnement et à la qualité d'un système éducatif. En effet, en considérant l'institution qu'est l'école dans sa forme actuelle, un minimum d'organisation et d'*accountability* semblent nécessaires pour assurer le développement des enfants. Quelle raison d'être aurait une école sans objectif, sans aucune visée, alors qu'elle est, par définition, une institution orientée vers un *but*, celui d'offrir un enseignement collectif général? Et quelle valeur aurait une école qui n'aurait aucun souci de son efficacité au regard de ces objectifs? Le refus systématique de la raison instrumentale mène à une impasse et, dans ce cas-ci, au sein de sa version radicale proposée par Horkheimer et Adorno : le rejet catégorique de toute forme de rationalité instrumentale dans le système éducatif ne mènerait-il pas à l'impossibilité de concevoir l'école telle qu'elle l'est présentement? Quelle place resterait-il alors pour les enseignants? Ainsi, si le cadre francfortois permet une critique éclairante sur la GAR, elle manque de nuance pour permettre la proposition d'un modèle alternatif.

Il serait cependant malvenu de ne point considérer que le cœur de la distinction qui réside entre les pensées de Habermas et celle de Horkheimer et Adorno. En effet, si Habermas critique le manque de nuance de ses prédécesseurs, l'aspect crucial différenciant les deux pensées est la « théorie de la société basée sur la communication [qui] résout l'impasse d'une philosophie de l'histoire axée sur la conscience du sujet » (Robichaud, 2015, p.115) que propose Habermas, c'est-à-dire la reconnaissance du potentiel émancipatoire d'un agir communicationnel susceptible d'amortir les impacts de

la domination du système rationalisé sur le quotidien des acteurs sociaux. En bref, Habermas « reproche à ses prédécesseurs d'écarter les autres formes possibles de rationalité, dont la raison communicationnelle, en totalisant le pouvoir de la raison formelle-instrumentale (*ibid.*, p.51). Attention, toutefois : la théorie habermassienne ne rejette pas en bloc l'existence d'une rationalité instrumentale, elle propose plutôt l'existence *complémentaire* d'une forme de rationalité communicationnelle, ou de l'intercompréhension par le langage (*ibid.*, p.80). Cette nouvelle forme de rationalité se démarque évidemment de la proposition horkheimerienne et adornienne du totalitarisme de la raison instrumentale. Elle laisse place à la possibilité d' « un accord obtenu communicationnellement, ou présupposé ensemble, dans l'agir communicationnel (...). Grâce à cette structure langagière, l'accord ne peut pas être induit par une simple influence exercée de l'extérieur, il doit être accepté comme valide par les participants » (Habermas, 1987, T1, p.296). Habermas n'est pas naïf, cependant :

« Si, grâce à une analyse des actions langagières, nous voulons délimiter la frontière entre les actions orientées vers le succès<sup>20</sup> et les actions orientées vers l'intercompréhension, nous rencontrons certes la difficulté suivante. (...) Toute intervention médiatisée par le langage n'offre pas un exemple d'activité orientée vers l'intercompréhension. Indubitablement, il y a des cas innombrables d'intercompréhension indirecte : par exemple, lorsque l'un fait comprendre quelque chose à l'autre, à travers des signaux, lorsqu'il l'amène indirectement à se faire une opinion déterminée ou à former une intention déterminée, grâce à l'élaboration raisonnée de situations perçues; ou, encore lorsque sur la base d'une pratique communicationnelle quotidienne déjà bien établie, l'un embrigade subrepticement l'autre pour réaliser ses buts, lorsque, par conséquent, il se sert du langage comme d'un moyen de manipulation pour amener l'autre au comportement souhaité, l'instrumentalisant ainsi en vue du succès de son action propre » (*ibid.*, p.297)

Ainsi, le francfortois de deuxième génération est bien conscient du potentiel instrumentalisant du langage. Il demeure qu'il propose, en somme, l'existence d'une rationalité cohabitant avec la rationalité instrumentale et ayant un potentiel émancipatoire. N'existe-t-il pas, même dans le contexte de la GAR, des exemples de

---

<sup>20</sup> Par l'expression « actions orientées vers le succès », Habermas entend parler des actions orientées vers des objectifs instrumentaux, guidées par la rationalité formelle.

lieux, de moments possibles de rationalité communicationnelle pour les enseignants québécois?

Bien sûr, les enseignants québécois détiennent toujours un certain pouvoir sur leur existence professionnelle. Effectivement, la profession enseignante au Québec est défendue par deux syndicats relativement forts et combatifs, en dialogue avec le ministère de l'Éducation pour faire valoir le point de vue des enseignants et revendiquer des conditions de travail optimales, rarement atteintes toutefois. Si ce dialogue est souvent qualifié de « dialogue de sourds », il existe néanmoins et, force est d'admettre que l'amélioration fulgurante des conditions de travail des enseignants des années 1950 à la fin des années 1970 est intimement liée à la montée de ce mouvement<sup>21</sup>. Ainsi, l'accord sur les conditions de travail acceptables se fait sous le sceau de la négociation syndicale, par l'intercompréhension, la communication entre la force de travail et les représentants du système formalisé. C'est donc dire que, suivant Habermas, l'accord n'est pas que violemment conclu par la force extérieure, les acteurs sociaux du monde éducatif ayant leur mot à dire sur celui-ci. Soulignons toutefois que les gouvernements québécois depuis les années 1980 ont régulièrement nié le droit à la négociation des enseignants et de leurs syndicats, en imposant un grand nombre de lois spéciales et des conventions imposées sans négociation.

Cela dit, dans leur quotidien, il est vrai que les enseignants peuvent être impliqués, s'ils en saisissent les opportunités, dans le fonctionnement et le processus décisionnel de leur lieu de travail : l'école. En effet, la rationalité communicationnelle se manifeste dans les Conseils d'établissements, où les membres du personnel de l'école participent aux décisions dans l'optique de permettre à l'école de répondre aux besoins éducatifs des élèves, notamment en matière de structure administrative et d'outils organisationnels, de mesures d'encadrement et d'évaluation (MELS, 2004). Ils participent également à plusieurs réunions d'équipe scolaire en cours d'année, en plus d'avoir des discussions plus ou moins informelles avec leurs collègues et leurs supérieurs

---

<sup>21</sup> À ce sujet, consulter Meunier, A. et Piché, J.-F. (2012) pour une rétrospective historique complète de la genèse et du développement du mouvement syndical enseignant au Québec.

directs, les directeurs d'établissement, pouvant avoir un impact sur différentes situations les concernant.

Toutefois, il convient de spécifier qu'au regard de la GAR plus particulièrement, la place occupée par la rationalité communicationnelle est plus difficile à imaginer. Si elle est effectivement, comme nous l'avons spécifié plus tôt, loin des versions des politiques de régulation par les résultats en éducation les plus rigides, la GAR est également distante de la forme que prend la régulation par les résultats en Belgique francophone, par exemple. Là, la volonté d'*accountability* se traduit par une sensibilisation des acteurs locaux, ainsi qu'un dialogue réflexif interne et externe induit, certes par des objectifs instrumentaux, mais interactif néanmoins (Maroy et Voisin, 2014, p. 11). Ici, la logique *top-down* élimine d'emblée cette possibilité de communication. Aussi, la voix syndicale eût beau s'élever fermement contre les fondements instrumentaux de l'obligation de résultats (Maroy et al., 2014, p.15), la GAR fut adoptée néanmoins. Enfin, en accentuant la hiérarchisation des milieux scolaires, la GAR agit en facteur limitant du pouvoir de la communication informelle des enseignants au regard de leurs conditions de travail au sein de leur établissement scolaire. Ces critiques émises par Habermas, principal représentant de la deuxième génération de l'École de Francfort, au sujet des travaux de ses prédécesseurs portant sur le sujet de la rationalité imposent donc une réflexion importante au regard de notre sujet d'étude, ainsi qu'une possible voie de réconciliation avec le projet d'émancipation des acteurs sociaux par l'entremise de l'agir communicationnel. Qu'en est-il de son successeur et représentant prédominant de la troisième génération de cette école de pensée, Axel Honneth?

#### **4.2 Honneth, deux lectures possibles de la Dialectique de la Raison et la notion de « Critique Ouvrante »**

Axel Honneth est, quant à lui, le représentant le plus reconnu de la troisième et actuelle génération de l'École de Francfort. Ses travaux se situent « dans un effort de reformulation d'une Théorie critique de la société inscrite dans le prolongement de

l'École de Francfort, qui le conduira à l'élaboration d'une *nouvelle* version de la Théorie critique à partir du concept de reconnaissance » (Voirol, 2006, p.10), ce dernier concept de reconnaissance qu'il définit comme « l'attente normative que les sujets adressent à la société [et qui] s'oriente en fonction de la visée de voir reconnaître leurs capacités par l'autrui généralisé<sup>22</sup> » (Honneth, 2004, p.134). Ainsi, la Théorie Critique de Honneth s'appuie fortement sur un concept qui n'est pas discuté chez Horkheimer et Adorno, et sa critique de la société est informée de l'érosion de la reconnaissance au profit du mépris et de l'humiliation, un dérèglement des échanges sociaux au cœur des enjeux du développement de l'individu (*ibid.*, p.134-135). Pourtant, on lui reconnaît une appartenance indiscutée au prolongement de l'École de Francfort. Pourquoi?

La pensée de Honneth partage énormément de points communs avec celle de Habermas, bien plus qu'avec celle de Horkheimer et Adorno, d'ailleurs. En effet, il soutient les mêmes critiques que Habermas à l'égard du négativisme profond des représentants de la première génération, et insiste sur l'importance de la critique d'être articulée à des potentiels effectifs d'émancipation, notamment par la raison communicationnelle telle que le propose Habermas<sup>23</sup> (Voirol, 2006, p.15). Il est également critique de la distance entre la théorie et la pratique effective guidée par des motifs d'émancipation (*ibid.*, p.12) de l'École de Francfort horkheimerienne et adornienne, et ce, dès la *Dialectique de la Raison* (*ibid.*, p.14).

Ainsi, comme Habermas et pour des raisons qui ne sont pas sans nous rappeler celles de ce dernier, Honneth prend ses distances de la pensée de Horkheimer et Adorno, tout en en conservant l'idéal de la Théorie Critique énoncé par les francfortois de première génération (qu'ils n'auraient, selon Honneth, pas toujours suivi eux-mêmes), soit celui d'une posture « visant à exprimer dans la théorie un processus pratique

---

<sup>22</sup> « Dans le vocabulaire de G. H. Mead, l'« autrui généralisé » désigne l'image typique ou moyenne de l'*alter ego* qui, acquise sur la base de l'expérience sociale concrète, est intériorisée par le sujet en tant que pôle de référence constante de son action et de son rapport à soi ( cf. Mead, *L'esprit, le soi, la société*, Paris, PUF, 1969) » (Honneth, 2004, p.133).

<sup>23</sup> Bien qu'il reste en désaccord sur bien des points avec son prédécesseur à la tête de l'École de Francfort (Voirol, 2006, p.17), objections sur lesquelles nous ne nous étendrons pas ici puisque ce n'est pas l'objet du travail présent.

d'émancipation » (*ibid.*, p.22). Or, dans un entretien accordé en 2005 au Groupe international d'études sur la Théorie Critique<sup>24</sup>, Honneth présente une perception de l'ouvrage phare de Horkheimer et Adorno, la *Dialectique de la Raison*, et ainsi de leur critique de la rationalisation instrumentale de la société, qui se distingue nettement de celle de Habermas.

Effectivement, là où Habermas est critique du contenu de la *Dialectique de la Raison*, Honneth formule une proposition fort intéressante. Il est d'avis que deux lectures complètement différentes et mutuellement exclusives sont possibles du même texte de la *Dialectique de la Raison*, qui peut être interprété en le considérant comme appartenant à un genre d'écrits ou à un autre, soit à l'instar d'un « dessin-devinette » qui, selon la personne qui le regarde, peut laisser apparaître un lièvre ou un canard (Honneth et al., 2006, p. 131-132). Pour Honneth, Habermas a employé une seule de ces deux perspectives envisageables pour son analyse, ce qui en explique les observations univoques qu'il émettra suite à celle-ci.

Pour Honneth, les deux lectures possibles de la *Dialectique de la Raison* posent deux questions fondamentalement différentes lorsqu'on en vient à interpréter le texte :

« Je crois également que les deux possibilités pour comprendre le genre dont relève l'ouvrage sont essentiellement celles que j'ai moi-même testées : il s'agit soit d'une philosophie de l'histoire, sérieusement conçue sur le plan théorique et empiriquement orientée, qui pose son regard sur le présent, soit de celle que j'appelle une « critique ouvrante » (*erschließende kritik*), laquelle relève d'un tout autre genre. Les modèles sont à chaque fois différents. Si l'ouvrage correspond à un fragment de théorie sociale, il doit alors concourir avec des modèles tels que Durkheim, Parsons, Weber et Marx. S'il relève d'un autre genre et s'apparente plutôt à une étude provocatrice, qui exagère et qui vise à placer les relations sociales sous une lumière crue, ses précurseurs sont alors plutôt à rechercher dans le Montesquieu des *Lettres Persanes* ou peut-être dans le *Second discours* de Rousseau, c'est-à-dire dans un genre de textes très différent. C'est pourquoi je crois bien – et ceci figure également dans votre proposition – que le regard que l'on porte sur ce livre et la manière de le comprendre sont déterminants pour le traitement ainsi que pour la critique qu'on en fait. Dans le premier cas, on se demande : « Est-ce que cela est exact ? ». Dans le second cas, on se demande

---

<sup>24</sup> Groupe d'étude associé à l'*Institut für Sozialforschung (IFS)* de l'Université Johann Wolfgang Goethe de Francfort-sur-le-Main.

« Est-ce que cela atteint son but? ». Et cela fait une différence considérable » (*ibid.*, p.130-131)

Pour sa part, Habermas « conçoit *La Dialectique de la Raison* comme une théorie de la société construite sur des présupposés de philosophie de l'histoire, et c'est comme telle qu'il la critique » (*ibid.*, p.132), ce qui expliquerait sa critique relativement unilatérale de l'ouvrage (à savoir, un manque de nuance ainsi qu'une impasse quant aux possibilités d'émancipation de l'acteur social).

De son côté, Honneth est plus hésitant face au dilemme qu'il relève. Il reconnaît effectivement la difficulté à classer ce livre dans un genre ou dans l'autre, et s'est même inscrit dans l'une ou l'autre des postures à différents moments de sa vie. En effet, alors qu'il complète son doctorat à l'Université libre de Berlin, il est rebuté par le « véritable culte » dont Adorno faisait l'objet, et reste sceptique devant l'idée généralisée dans son environnement immédiat selon laquelle « tous les éléments de la *Dialectique de la Raison* traitant de l'assujettissement des pulsions instinctives étaient considérés comme sacro-saints et acceptés comme des prémisses absolument incontestables » (*ibid.*, p.129). Il affirme en fait avoir trouvé à ce moment, et sans doute en réaction face au milieu dans lequel il se retrouvait, le livre de plus en plus insuffisant, voire faux. En dissonance nette avec son entourage universitaire, il préfère plutôt la théorie de la société élaborée par Habermas qu'il découvre à ce moment (*ibid.*, p.129). Cherchant à se défaire du dogme adornien, forcé par une culture universitaire qui omettait de relever les failles du contenu empirique et théorique de la *Dialectique de la Raison*, il s'en distancie radicalement. Effectivement, Honneth peut aisément relever certains éléments théoriques affichant une trop faible valeur empirique pour pouvoir être considérés comme tels.

Il note d'abord que l'ouvrage de Horkheimer et Adorno s'appuie fortement sur des concepts difficiles à définir de façon équivoque, et cite en exemple celui de l'idéologie, considérée comme une conscience nécessairement fautive de la réalité par ses prédécesseurs, central à la thèse des représentants de la première génération francfortoise (*ibid.*, 135). Honneth refuse également, à l'instar de nombreux auteurs, la thèse de l'inconscience de l'acteur social, pourtant névralgique dans l'ouvrage horkheimerien et adornien alors que sa soumission au système dépend et engendre à la fois cette

inconscience de sa situation (*ibid.*, p.139). Enfin, il affirme que le livre comporte une dimension indue de « règlement de comptes » à l'égard de la science, et que celle-ci manque de fond (*ibid.*, p.144-145). Ainsi, pour Honneth, si ce livre est lu comme un ouvrage de critique ouvrante, on lui devine néanmoins une ambition théorique qu'elle ne remplit que partiellement.

Plus tard, une relecture à une époque et dans des circonstances contrastantes (à la fin des années 1980, alors que la *Dialectique de la Raison* ne jouait plus du tout ce rôle d'ouvrage phare incontesté dans l'environnement de Honneth, à un point où il dit qu'« elle ne jouait à vrai dire presque aucun rôle dans le domaine de l'enseignement » (*ibid.*, p.130), lui amène une toute nouvelle perspective au regard de l'ouvrage. C'est à ce moment que Honneth propose d'aborder la *Dialectique de la Raison* non pas comme un regard sur le présent porté par une philosophie historique orientée empiriquement et théoriquement solide, mais bien comme un livre appartenant au genre de la « critique ouvrante » (*ibid.*, p.130), concept qu'il explique ainsi : « présenter des mécanismes ou des relations sociales déterminées d'une façon tellement exagérée que la tendance de la réalité sociale à suivre la direction décrite devient évidente » (*ibid.*, p.133). Ainsi, des œuvres purement littéraires (par exemple, *1984* de Orwell), un roman, et même des créations utilisant d'autres médiums (arts plastiques, photographie, arts dramatiques, etc.) peuvent également être de l'ordre de la « critique ouvrante ». Or, dans le cas de la *Dialectique de la Raison*, « il semble que celui-ci veuille être pris pour quelque chose de plus qu'un texte littéraire. La question est de savoir qu'est-ce qui fait la différence entre le texte littéraire qui accomplit une critique ouvrante, et une forme de la critique ouvrante qui – disons-le ainsi – possède en outre des prétentions théoriques, ce qui signifie qu'elle n'est pas aussi libre vis-à-vis des exigences de vérification empirique que ne l'est une fiction » (*ibid.*, 2006, p.133). Dès lors, la question qu'il se pose en lisant la *Dialectique de la Raison* n'est plus « Qu'y a-t-il de faux et d'insuffisant dans la *Dialectique de la Raison* du point de vue social théorique? », mais plutôt « Pourquoi cette œuvre continue-t-elle d'être une étude fascinante, et cela, malgré qu'elle soit sur bien des points insuffisante et même hautement problématique? » (*ibid.*, p. 130).



On sent, tout au long de l'entretien, que Honneth privilégie néanmoins la deuxième façon de percevoir la *Dialectique de la Raison*, soit celle d'un ouvrage de critique ouvrante, puisque, si elle demeure imparfaite sur les plans théorique et rhétorique, elle n'a plus la prétention de la première façon de concevoir le livre, selon laquelle il serait un travail de « philosophie de l'histoire sérieusement conçu sur le plan théorique et empiriquement orienté, qui pose son regard sur le présent » (*ibid.*, p.130). Dans cette dernière perspective, les faiblesses du texte ne sont qu'exacerbées, et elles ne répondent pas adéquatement au critère d'exactitude imposé par définition par ce genre (*ibid.*, p.130-131). Lu comme une critique ouvrante, cependant, « c'est un livre unique, un coup magistral, un point c'est tout ! » (*ibid.*, p.147). Cependant, Honneth nous met en garde : cette dernière lecture ne nous permet pas

« d'engager un dialogue [avec ce livre] et en faire une source d'inspiration académique – la critique de la science occupant en effet une place massive dans le livre. Je crois qu'on ne peut renouer avec la *Dialectique de la Raison* que si on la considère comme une esquisse théorico-sociale. Or, je ne peux pas renouer entièrement avec cette esquisse politico-sociale : nombre de ses outils et de ses concepts théorico-sociaux me semblent extrêmement problématiques. Je peux, par contre, renouer avec certains fragments et éléments théoriques épars qu'elle contient – et cela joue sans doute un certain rôle. (...) Nous pouvons, d'une manière ou d'une autre, comme Foucault le dit, utiliser le livre comme une boîte à outils. (...) Cela tient au fait – pour parler maintenant d'un point de vue théorico-social, que certains de ses aspects et certains des liens qu'il établit continuent d'être pertinents pour nous (...). Mais nous pouvons aussi prendre en compte ces éléments et affirmer qu'une théorie de la société devrait aujourd'hui, d'une manière ou d'une autre, les intégrer » (*ibid.*, p.147-148)

Notre travail s'inscrit donc en cohérence avec cette analyse de Honneth. Effectivement, notre recours à la *Dialectique de la Raison* (et aux autres ouvrages de Horkheimer et Adorno portant sur le sujet de la rationalité) est informé des limites théoriques et empiriques de ce(s) texte(s). C'est là l'une des raisons pour lesquelles nous avons opté pour une stratégie par laquelle nous avons extrait une quantité restreinte de concepts, d'éléments clé d'analyse des ouvrages de ces représentants de la première génération de l'École de Francfort particulièrement bien argumentés et appuyés, notamment la perte de sens et de liberté chez l'acteur social du système rationalisé, son aliénation et sa

souffrance dans ce contexte, et que nous avons exclus des concepts plus problématiques comme celui de l'inconscience de l'acteur social.

Qu'on nous permette d'ouvrir ici une parenthèse à propos de notre propre démarche dans ce mémoire et sa convergence avec certaines idées de Honneth, notamment l'idée d'un travail de critique ouvrante au sens où il la définit. En effet, en ayant recours à la perspective peu nuancée de Horkheimer et Adorno, le portrait que dresse notre travail du système d'éducation québécois est, à l'instar de la critique émise par ces auteurs à l'égard de la rationalisation instrumentale, univoque, c'est-à-dire qu'elle le présente à travers un prisme interprétatif quelque peu obtus et de critique unilatérale. Or, rappelons que pour Honneth, *critique ouvrante* « signifie [de] présenter des mécanismes ou des relations sociales déterminées d'une façon tellement exagérée que la tendance de la réalité sociale à suivre la direction décrite devient évidente. Cela implique selon moi que ce qui est présenté de façon exagérée le soit de telle sorte que nous qui lisons le livre puissions le penser comme prolongement possible des relations sociales existantes » (*ibid.*, p.133). Sans procéder à une exagération, considérant le contexte académique dans lequel s'inscrit ce travail, nous avons mis en lumière des manifestations empiriques des réalités proposées par Horkheimer et Adorno sans nécessairement en présenter le revers de la médaille, en plus d'émettre certaines hypothèses qui s'inspirent de réalités observables. Nous sommes conscients que, d'une certaine manière, cette procédure amplifie l'impression d'une souffrance généralisée des enseignants sous le joug de la rationalisation du système au sein duquel ils évoluent, et il se trouve certainement derrière cette idée une volonté de le proposer comme le prolongement possible des relations existantes, ou alors comme une mise en évidence de la direction empruntée par la réalité sociale, dans l'espoir d'une prise de conscience par le lecteur d'un objet sinon peu discuté.

Néanmoins, nous croyons qu'il serait injuste de nous taxer ici d'un manque de rigueur intellectuelle ou académique. En effet, c'est en pleine connaissance de cause que nous avons effectué ces choix procéduraux, et si nous pouvons concevoir que nous pourrions être critiqués pour notre biais, nous nous défendrions de celle-ci en expliquant

que l'espace restreint d'un mémoire de maîtrise combiné à ses exigences de forme ne laisse pratiquement pas le choix à l'étudiant présentant une perspective critique de présenter un sujet de façon unilatérale, en lui apportant un brin de nuance en un chapitre dernier tel que nous le faisons ici. Par ailleurs, nous imaginons bien que certains chercheraient à dévaluer le travail intellectuel ici effectué en lui reprochant sa nature occasionnellement hypothétique. Nous répliquerions à cette critique en précisant que la littérature scientifique limitée sur le sujet de la GAR et de l'évolution de la condition enseignante dans le contexte pour des raisons énoncées plus haut (mise au jour récente de la politique, intérêt plus grand sur son implantation que sur ses effets sur les enseignants par les chercheurs, etc.) nous contraint souvent à cette posture spéculative, et que, dans le moule de la critique ouvrante de Honneth, ce travail veut également saisir l'occasion d'« ouvrir les yeux du lecteur » (*ibid.*, p.135) face à une réalité, et qu'en ce sens, les moyens rhétoriques à utiliser doivent l'être pour montrer une image déterminée (*ibid.*, p.135). Fermons maintenant cette parenthèse sur notre démarche, en revenant aux théories spécifiques de Honneth qui nous permettent de penser la GAR.

Comme nous en faisons mention plus tôt, la Théorie Critique de Honneth repose sur le concept de reconnaissance, c'est-à-dire que :

« la formation de l'identité individuelle s'accomplit au rythme de l'intériorisation des réactions adéquates, socialement standardisées, à l'exigence de reconnaissance auxquelles le sujet est exposé : l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction. Ainsi chaque sujet humain est-il fondamentalement dépendant du contexte de l'échange social organisé selon les principes normatifs de la reconnaissance réciproque » (Honneth, 2004, p. 134)

Ainsi, pour Honneth, et non sans rappeler Habermas, l'individu dépend d'échanges sociaux pour s'intégrer adéquatement et sans souffrance à la société. Or, pour Honneth, il semblerait que les relations de reconnaissance soient en voie de disparition (*ibid.*, p.134). Tel est effectivement le cas, nous semble-t-il, pour les enseignants avec la venue de la GAR.

En effet, la hiérarchisation accentuée des relations a pour effet, comme nous l'avons vu, d'augmenter également la pression négative exercée sur les enseignants, alors que les directions d'établissement sont tenues de remettre les pendules à l'heure auprès des enseignants dont les résultats minent la performance de leur école. Inversement, nous n'avons rencontré aucune circonstance, au long de cette recherche, où le sentiment de reconnaissance de leur travail des enseignants n'avait été bonifié par la venue de la GAR.

Suivant la pensée de Honneth, il faudrait donc renverser cette tendance, pour des raisons différentes de celles qu'une analyse inspirée de Horkheimer et Adorno propose, certes, mais avec tout autant d'affirmation. Effectivement, pour favoriser l'intégration sociale de l'individu, enseignant dans le cas présent, et ainsi le bon fonctionnement de la société, nous devrions renverser complètement la tendance entretenue par la GAR et mettre plutôt en place une éthique politique ou une morale sociale qui place au centre de ses préoccupations les relations de reconnaissance.

### **4.3 L'ethnométhodologie : un renversement de paradigme sociologique**

Ainsi, tel que nous venons de le voir au cours des deux sections précédentes, les générations succédant à Horkheimer et Adorno à la tête de l'École de Francfort émettent certaines critiques et discutent des limites de la Théorie Critique telle qu'elle l'avait été formulée par les deux auteurs susmentionnés, ainsi que par rapport à leur critique radicale au sujet de la rationalisation instrumentale de la société. Or, Habermas et Honneth demeurent néanmoins des représentants de la tradition francfortoise, alors qu'ils s'inscrivent dans le même paradigme critique, qu'ils en acceptent les principaux fondements théoriques et qu'ils poursuivent, bien qu'ils le réorientent, le projet de Horkheimer et Adorno. Dès lors, il nous semble essentiel de puiser également au sein de courants hors de l'École de Francfort pour rapporter un horizon plus large des critiques émises à l'égard de la pensée francfortoise sur laquelle notre réflexion s'est appuyée dans le cadre de ce mémoire.

En ce sens, nous aurions pu emprunter deux grandes avenues : d'une part, nous aurions pu proposer les idées fonctionnalistes de Durkheim ou de Parsons, selon lesquels l'ordre social tient au fait que les acteurs sociaux intériorisent relativement sans souffrance les valeurs du système (Touraine, 1965, p.49 et 91). D'autre part, et c'est la voie que nous emprunterons ici, faute d'espace pour élaborer sur les deux, la Théorie Critique francfortoise de première génération est le plus souvent critiquée pour sa dépendance à la thèse de l'inconscience et de l'impuissance de l'acteur social complètement aliéné dans un système totalitaire. D'ailleurs, comme nous l'avons vu, dès la seconde génération, Habermas nuance cette notion en redonnant un certain pouvoir à l'acteur par l'entremise de la rationalité communicationnelle. Nous ferons ainsi appel à un courant sociologique important s'étant développé postérieurement à Horkheimer et Adorno, soit l'ethnométhodologie, qui représente une rupture avec la sociologie totalisante dont celle proposée par les francfortois est un exemple manifeste. Nous aurions également pu traiter d'interactionnisme symbolique ou d'autres courants sociologiques s'appuyant sur le paradigme interactionniste voulant que le monde social soit construit par l'acteur plutôt qu'à ses dépens, mais l'ethnométhodologie offre un contraste plus net, en nous permettant une exposition brève et limpide de la nuance qu'elle doit apporter au regard de notre travail, en ce sens où elle délaisse radicalement l'influence systémique pour se concentrer sur la vie quotidienne de l'acteur social. Nous présenterons donc succinctement ce courant, expliquerons en quoi il représente une rupture avec la forme sociologique telle qu'elle se présente chez Horkheimer et Adorno, pour enfin mettre en exergue les limites qu'elle expose du travail présent.

D'abord, l'ethnométhodologie est un courant sociologique qui émerge dans les années 1960 dans les universités californiennes, sous l'influence de son fondateur, Harold Garfinkel (Coulon, 2014, p.3). Si elle a été taxée d'être sectaire (*ibid.*, p.108) et même dangereuse (De Fornel et al., 2001, p.9) par certains sociologues plus orthodoxes<sup>25</sup>, heurtés par la rupture radicale et la remise en question - non sans bravade - que représente ce courant face à la sociologie traditionnelle, l'ethnométhodologie se répand partout aux

---

<sup>25</sup> Notamment par Lewis Coser, alors président de l'Association américaine de sociologie, en 1975, qui attaqua de façon spectaculaire l'ethnométhodologie.

États-Unis dans les années 1970, puis dans de nombreuses universités européennes ensuite (*ibid.*, p.21-22). Garfinkel tentera plus tard de l'énoncer de façon plus diplomatique en précisant que « l'ethnométhodologie n'est pas une critique de l'analyse formelle. Mais d'un autre côté, elle se préoccupe de remédier à ses travers et elle a acquis une compétence dans le domaine » (Garfinkel, 2001, p.37). Néanmoins, en dépit de cette nuance, il est clair que sa façon de concevoir la sociologie voit dans la tradition des failles à combler.

L'ethnométhodologie puise ses fondements théoriques chez Talcott Parsons et la théorie de l'action, où la stabilité et la reproduction de l'ordre social s'expliquent par l'intégration de modèles normatifs réglant les conduites et les appréciations réciproques des acteurs sociaux (Coulon, 2014, p.6), ainsi que chez Alfred Schütz et la phénoménologie du social, où la compréhension du fait social passe par une interprétation de la vie de tous les jours pour donner sens à nos actions et celles des autres (*ibid.*, p.7). Sans plonger dans les détails de méthode et de champs d'analyse privilégiés<sup>26</sup>, fournissons néanmoins l'essence de l'approche ethnométhodologique, fondamentalement constructiviste, telle que décrite par l'un de ses auteurs principaux Don Zimmerman :

« Le secret de l'assemblage social ne réside pas dans les statistiques produites par des membres *experts* et utilisées par d'autres *experts sociaux* qui en ont oublié le caractère réifié. Il se dévoile au contraire par l'analyse des *ethno-méthodes*, c'est-à-dire des procédures que les membres d'une forme sociale utilisent pour produire et reconnaître leur monde, pour le rendre familier en l'assemblant » (*ibid.*, p.86)

Elle se distingue donc de cette manière de la sociologie traditionnelle :

« l'ethnométhodologie s'est constamment déterminée par rapport à la sociologie classique, et elle se présente aujourd'hui comme un type de sociologie alternative respécifiant la sociologie classique. L'« alternative sociologique » proposée par l'ethnométhodologie consiste à prendre pour objet l'intérêt que manifestent les sociologues classiques pour la construction de systèmes censés, d'une façon ou d'une autre, dépeindre la société. L'ethnométhodologie a, au cours des trente dernières années, patiemment élaboré une « technologie alternative » pour

---

<sup>26</sup> Sur ces sujets, consulter Coulon (2014) et De Fornel et al. (2001). Notons néanmoins que le thème de l'éducation a donné lieu à de nombreuses recherches en ethnométhodologie (Coulon, 2014, p.87). Coulon y consacre d'ailleurs un article assez complet (1988).

analyser l'organisation sociale, en admettant l'idée que les faits sont reconnaissables par ceux qui y participent. Ce qui revient à dire que le statut analytique de l'activité qui consiste à « dépeindre la société » a été reconsidéré en relation aux activités analytiques des membres de la société, et non à celles du sociologue professionnel *per se*. Cela signifie également que la caractérisation respective de l'ethnométhodologie et des sociologies classiques ne repose nullement sur l'opposition entre systèmes de description mais, plus sûrement, sur la manière dont les distinctions entre les « technologies analytiques » sont employées par ces deux approches » (Watson, 2001, p.27)

En d'autres mots, là où la sociologie classique entend comprendre et saisir la chose sociale par l'entremise de l'analyse de systèmes dont les acteurs sociaux ne sont que des éléments sans véritable poids, l'ethnométhodologie prétend pouvoir le faire en étudiant le quotidien, la vie de tous les jours des acteurs sociaux.

Cette distinction est lourde de conséquences, particulièrement en relation avec notre approche francfortoise. En effet, on passe donc d'un paradigme où l'action de l'individu est définie hors de lui-même par un système agissant sur lui (Coulon, 2014, p.14), à un nouveau qui la comprendra par l'étude des activités quotidiennes des acteurs sociaux :

« nos idées et nos théories sur la société, sur l'action, sur la signification, etc., ne nous sont d'aucune utilité si elles ne nous permettent pas de rendre compte de notre manière propre de traiter le monde, de nous rapporter les uns aux autres dans nos interactions pratiques de la vie courante, et d'ordonner nos activités de l'intérieur même des structures de notre expérience. Pour savoir si ces idées et ces théories sont appropriées, il n'y a pas d'autre solution que de les mettre à l'épreuve de l'observation et de la description de situations réelles, telles qu'elles sont concrètement vécues » (De Fornel et al., 2001, p. 10)

L'ethnométhodologie se sépare donc d'une conception sociologique classique gouvernée par un « *a priori* voulant qu'un système stable de normes et de significations partagées par les acteurs gouverne tout système social » (Coulon, 2004, p.25). Pour Garfinkel, le monde empirique créé par les sociologues est habité par des types, c'est-à-dire que les sociologues travaillent à rebours : « l'Homme observé par le sociologue est factice, il est une construction dont la rationalité n'a d'autre but que de vérifier la pertinence du modèle » (*ibid.*, p.74). En d'autres termes, elle cherche à comprendre l'individu en le percevant comme un construit et un produit de son système, lui-même modélisé par le sociologue et

dans lequel le il tente de faire « rentrer » ledit individu, plutôt qu'un acteur rationnel construisant son système : « Alors que la sociologie traditionnelle voit dans les institutions le cadre tout fait et contraignant de nos pratiques, l'ethnométhodologie insiste sur l'instituant ordinaire à l'œuvre dans la vie quotidienne, sur le travail d'institution au jour le jour. Elle saisit l'institution au sens actif d'instituer, et non dans sa stabilité réifiée » (*ibid.*, p. 121). Enfin :

« Ce que la sociologie nomme « modèles » est considéré par l'ethnométhodologie comme les « accomplissements continus des acteurs ». Pour l'ethnométhodologie, même lorsque les faits les contredisent, les sociologues s'arrangent pour trouver des explications conformes à leurs hypothèses préétablies, en particulier celle de la « constance de l'objet ». L'ethnométhodologie substitue à cette hypothèse de la « constance de l'objet » celle de « processus » (*ibid.*, p.25)

De cette manière, l'ethnométhodologie émet une critique puissante à l'endroit de la sociologie d'héritage durkheimien, la sociologie des systèmes conçus des réalités totalisantes dont les acteurs et leurs pratiques ne sont que des reproductions. Or, cette critique se transpose assez directement à la sociologie totalisante des francfortois, où l'individu dominé de toutes parts perd le sens de son existence et de son action. Les thèses de Garfinkel s'inscrivent en contraste éclatant face aux théories soutenues par Horkheimer et Adorno selon lesquelles l'acteur agit sans conscience propre selon les volontés du système duquel il a intériorisé les exigences, et dans les confins d'une rationalité castrée et purement instrumentale. La sociologie de Garfinkel, elle, « s'institue sur la reconnaissance de la capacité réflexive et interprétative propre de tout acteur social » (*ibid.*, p.47). En effet, dans son quotidien, l'individu interpréterait, comprendrait le monde l'entourant, agirait des suites d'une réflexion induite par cet exercice interprétatif perpétuel et contribuerait, ce faisant, à la construction de son propre système. Suivant la perspective ethnométhodologique, donc :

« La réalité est constamment créée par les acteurs, n'est pas une donnée préexistante. (...) L'observation attentive et l'analyse des processus mis en œuvre dans les actions permettraient de mettre au jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, inventent la vie dans un bricolage permanent. Il sera donc capital d'observer comment les acteurs de sens commun produisent et traitent l'information dans les échanges et comment ils



utilisent le langage comme une ressource ; en bref, comment ils fabriquent un monde « raisonnable » afin de pouvoir y vivre » (*ibid.*, p. 26)

En d'autres mots, et pour mettre en lumière la dissonance que ce point de vue représente en opposition à la Théorie Critique, pour Garfinkel, l'individu ne subit pas le système; il n'est pas le pantin d'une structure totalisante et dominante. Il est doté d'une raison et d'une réflexivité lui permettant la compréhension de son monde, l'invention de sa vie au quotidien, la création d'un environnement raisonnable pour y habiter. Quelles conséquences ont donc ces idées sur notre réflexion au regard des enseignants en contexte de GAR?

Du point de vue de l'ethnométhodologie les enseignants seraient évidemment dotés d'une liberté de réflexion et d'action beaucoup plus grande que celle présupposée par Horkheimer et Adorno, ils participeraient activement de la définition de leur situation. En ce sens, bien que la tendance à la rationalisation du système nous semble tout à fait nette et difficile à nier, et que l'influence sur l'acteur proposée par les francfortois nous semble bien présente, deux phénomènes nous laissent à penser que l'apport de l'ethnométhodologie pourrait être pertinent pour nuancer la vision totalitaire de Horkheimer et Adorno : l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, ainsi que les différentes réponses possibles pour les enseignants face aux pressions institutionnelles sont deux types de manifestations qui pourraient être mieux comprises à la lumière de l'ethnométhodologie que des thèses de la première génération de francfortois.

Inspirée par l'ergonomie, la sociologie du travail reconnaît de nos jours, dans pratiquement tous les domaines (tant en médecine qu'en plomberie, en architecture qu'en service à la clientèle), un écart entre le travail prescrit et le travail réel. La tâche prescrite de chaque métier, dont, évidemment, celui d'enseignant, comporte un ensemble impressionnant de normes spécifiques et de déclinaisons de principes généraux : respecter les horaires, les échéances et la planification, suivre les voies hiérarchiques et procédures formelles établies, respecter les règles d'hygiène et de sécurité, etc. (Perrenoud, 2005, p.226). Le nombre de prescriptions, ainsi que leur nature et leur caractère impératif ou indicatif change, bien sûr, en fonction de la qualification des travailleurs, mais également de leur degré de professionnalisation (*ibid.*, p.227). Or, le

travail prescrit repose sur une certaine fiction, dont la connaissance est partagée de façon tacite entre l'organisation et les travailleurs, et ce, selon Perrenoud, sans exception – et conséquemment en enseignement : « puisqu'il occupe un poste, le salarié est censé maîtriser tous les gestes professionnels correspondants. En effet, la réalité est souvent plus complexe, en raison des failles du système de formation, des pressions de l'encadrement, des effets pervers de la concurrence et de la flexibilité (Sennett, 2000), des conditions concrètes du travail humain et surtout de l'impossibilité pratique de respecter toutes les prescriptions tout en assurant la production » (Perrenoud, 2005 p.224) et « dans tous les métiers, l'observation montre que toute activité réelle s'écarte, parfois spectaculairement, de la tâche prescrite » (*ibid.*, p.227). Cet écart peut s'expliquer de nombreuses manières, notamment par un conflit entre le mandat professionnel et le projet personnel d'un acteur social, par le refus de normes dont le praticien ne voit pas la nécessité ou le sens, par l'irruption dans le monde du travail de pulsions et de passions humaines, par une forme d'opposition au pouvoir établissant les normes ou encore par des manifestations de solidarité entre collègues. Ainsi, clairement, et Perrenoud le montre (2005, p.209-210), les enseignants jouissent, même dans un contexte d'évaluation de leur performance tel que la GAR, d'une certaine liberté prenant la forme d'une entente tacite avec l'organisation responsable d'établir les normes de leur travail (le MELS, les commissions scolaires, les directions d'établissement) selon laquelle le travail réel diffère du travail prescrit. Si la GAR est un mécanisme mu par la volonté de resserrer la norme, il n'en demeure pas moins qu'il serait exagéré de prétendre qu'elle efface entièrement l'écart entre le réel et le prescrit.

Par ailleurs, Coburn (2004) cherche à dépasser la théorie du *découplage* popularisée dans les années 1970, selon laquelle « *schools respond to pressures in the institutional environment by making symbolic changes in structure and procedures but decouple these changes from classroom practice, buffering the classroom from environmental pressures* » (p.211). Cette chercheuse analyse les réponses de plusieurs enseignants face à des nouvelles pressions institutionnelles imposées par une réforme de la pédagogie de l'apprentissage de la lecture en Californie, pour tenter d'en établir une typologie. Son constat principal est que les réponses aux pressions institutionnelles (dans

ce cas, par rapport à une réforme pédagogique, mais le constat pourrait probablement s'appliquer à une autre pression institutionnelle, notamment la GAR) sont très variables d'un enseignant à l'autre et même pour le même enseignant, dépendant du moment et de la nature de la demande de l'organisation (*ibid.*, p.221). Coburn regroupe les réponses des participants en une typologie. La plus fréquente (49% des entrées) se trouve à être l'*assimilation*, c'est-à-dire « *Because the teachers drew on their tacit worldviews and assumptions to construct their understanding of the content and implications of messages, they often interpreted and enacted messages in ways that transformed them to fit their underlying assumptions* » (*ibid.*, p.225). C'est donc dire qu'ils moulent les exigences à des pratiques déjà existantes en les interprétant à travers un prisme qui leur est particulier, transformant ainsi le message envoyé par l'institution. Ils ont aussi souvent (27% des données) carrément *rejeté* le message institutionnel, ou du moins des parties de celui-ci. En d'autres instances, ils ont effectivement *découplé* (7%) leur pratique de la demande, c'est-à-dire qu'ils ont fait des changements symboliques pour donner l'impression de répondre à la nouvelle exigence sans toutefois changer leurs pratiques, et ils ont utilisé des *structures parallèles* (8%) pour intégrer en même temps leurs anciennes pratiques et les nouvelles recommandées. Enfin, ils n'ont fait preuve d'*accommodation*, où « *the teachers engaged with pressures from the environment in ways that caused them to restructure their fundamental assumptions* » (*ibid.*, p.225) que 9% du temps. Ainsi, lorsque confrontés à des pressions institutionnelles, les enseignants peuvent avoir un éventail assez varié de réponses face à celles-ci, ce qui infirmerait une fois encore la théorie selon laquelle la liberté de l'acteur social est réduite à néant par une domination de la rationalité du système pesant sur lui. Or, la GAR représente fondamentalement une imposition de pression normative sur les enseignants pour des fins de performance systémique : nous pouvons donc supposer que les réponses des enseignants face à celle-ci peuvent également être variées.

Par ces deux exemples de circonstances où l'acteur social semble, malgré son intégration à un système rationalisé, jouir d'une certaine liberté de réflexion et d'action, et donc de participer à la construction du monde social auquel il appartient tel que l'ethnométhodologie le propose, il semble que l'apport de ce courant sociologique établit

un degré de nuance important à souligner au regard des thèses francfortoises et de notre réflexion suivant ce dernier courant de pensée.

Néanmoins, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'ethnométhodologie est loin de faire l'unanimité. Des critiques persistantes planent à son égard, tant sur le plan de ses objets de recherche (elle ne serait qu'une observation concrète de codes de conversation) que sur ses fondements (elle ignorerait les facteurs institutionnels), son isolationnisme (elle serait réservée à un club d'initiés volontairement exclusif) (Coulon, 2014, p. 110) et, ultimement, elle serait triviale, ne nous apprenant que peu de choses intéressantes sur quoi que ce soit (*ibid.*, p.111). Nous sommes plutôt d'avis, à l'instar de Watson (2001), que les deux approches – celle de la sociologie traditionnelle et celle de l'ethnométhodologie – sont complémentaires, et qu'elles se complètent mutuellement dans leurs imperfections respectives. Fondamentalement, la polémique entourant leur distinction n'est rien d'autre que l'actualisation du sempiternel débat opposant l'approche institutionnelle ou systémique et l'approche interactionniste en sciences sociales. Finalement, il convient de souligner que l'ethnométhodologie n'est pas un courant isolé, elle s'inscrit dans des traditions plus larges en sciences sociales et humaines qui prônent depuis une bonne cinquantaine d'années un « retour de l'acteur » au centre de l'analyse des processus sociaux : symbolisme-interactionnisme, sociologie pragmatique, théorie de la structuration de Giddens, phénoménologie sociale, sociologie de l'expérience de Dubet, constructivisme social, etc. Bref, tous ces courants, dont certains maintiennent l'héritage critique de l'École de Francfort, permettent de reconsidérer de manière critique la vision métaphysique d'un Système social tout puissant dont les hommes, vivant et agissant, ne seraient que de pâles copies comme les ombres dans la Caverne de Platon.

## Conclusion

Pour conclure ce mémoire, il importe de vérifier que nous ayons bien proposé des éléments de réponse aux questionnements ayant inspiré notre démarche réflexive. En effet, puisque ce travail s'inscrit dans un effort de compréhension des impacts de la GAR sur les enseignants québécois, résumons ici les apports théoriques que nous proposons à cet effet.

Notre étude a proposé d'abord une synthèse des politiques de régulation par les résultats en éducation au Québec, qui permet, pensons-nous, une compréhension plus globale du phénomène constituant notre objet d'analyse. Effectivement, ce compte rendu de la littérature portant sur le sujet offre une remise en contexte cruciale à une interprétation telle que nous la proposons en établissant les fondements de la GAR ancrés au sein de la mouvance de la NGP, en plus d'en saisir les concepts clés comme l'*accountability* et l'efficacité introduits en éducation. Enfin, nous offrons une description plus spécifique de la version québécoise des politiques de régulation par les résultats en définissant historiquement et légalement la GAR, ce qui nous permet de nous pencher directement sur le cas des enseignants québécois.

Suite à ce travail de définition de concept, nous avons dégagé les grandes lignes de la pensée de Horkheimer et Adorno, les deux auteurs-phares de la première génération de l'École de Francfort, au regard de la rationalisation instrumentale. Notre thèse est que leur approche sociologique et philosophique apporte un regard non seulement novateur, mais qu'elle représente également un terreau fort fertile pour l'étude de l'impact de la GAR sur les enseignants québécois puisqu'elle offre un cadre d'analyse comprenant des éléments sociaux sur trois niveaux : le macrosociologique et les éléments du système agissant sur l'acteur social, le mésosociologique et les relations entre les acteurs sociaux et les groupes d'acteurs, ainsi que le microsociologique et la relation de l'individu avec lui-même. Nous en retenons quelques notions d'importance qui nous permettent d'interpréter les impacts de la GAR sur les enseignants, à savoir principalement la perte

de sens, la perte de liberté, l'aliénation et la souffrance vécues par l'individu immergé dans un système rationalisé.

Pour confirmer la pertinence de ce modèle d'analyse au regard de notre sujet d'étude, nous avons mis en relief les liens étroits unissant la GAR à un mécanisme de rationalisation instrumentale tel que défini par Weber et repris par Horkheimer et Adorno. Ce rapprochement consentit ainsi la légitimité à une analyse théorique de la condition enseignante en contexte de GAR à l'aune des théories francfortoises. Cette analyse mettant en exergue les éléments de triple domination causés par la rationalisation instrumentale des systèmes tels que proposés par Horkheimer et Adorno mène à une compréhension spéculative ancrée dans la théorie de ces derniers auteurs de l'impact de la GAR sur les enseignants québécois, ce qui répond donc à notre questionnement initial. Nous découvrons, à la lumière de cet effort de réflexion, appuyé également par la littérature disponible sur le sujet, que les dispositifs de la GAR pourraient effectivement engendrer de la souffrance, de l'aliénation, une perte de sens et de liberté aux individus que sont les enseignants dans l'exercice de leur métier.

Dans une volonté d'intégrité intellectuelle, néanmoins, nous avons également discuté de certaines théories exprimant l'importance de nuancer l'approche francfortoise, voire même révélant certaines limites inhérentes à l'approche de Horkheimer et Adorno. Nous avons donc relativisé notre propos en s'appuyant sur Habermas et Honneth, successeurs de Horkheimer et Adorno à l'École de Francfort, ainsi que sur un courant sociologique faisant contraste au raisonnement universalisant des francfortois, l'ethnométhodologie. Si ces apports théoriques imposent une certaine nuance que nous jugions nécessaire au regard de notre approche réflexive, ils n'en sapent absolument pas pour autant la pertinence de notre travail de réflexion.

À notre sens, il nous semble que l'un des intérêts de notre travail, d'une nature purement théorique et spéculative, est l'étendue des possibilités de réflexion qu'il engendre. D'une part, et c'est là probablement la suite la plus logique de ce travail, le caractère de ce mémoire propose qu'une enquête empirique le suive. En d'autres mots,

nous proposons ici de façon hypothétique à partir d'un cadre d'analyse théorique et d'une littérature encore limitée, une des pistes d'interprétation de la condition enseignante dans le contexte de la GAR : il pourrait maintenant être temps d'aller vérifier, sur le terrain, si des manifestations de nos propositions sont effectivement directement observables.

Enfin, notre analyse portant sur la condition des enseignants québécois en contexte de GAR ouvre évidemment la possibilité de faire le même genre de travail en se concentrant sur d'autres itérations de politiques de régulation par les résultats, que ce soit dans le domaine de l'éducation dans d'autres systèmes que celui du Québec, ou dans d'autres sphères de la fonction publique et de l'administration gouvernementale<sup>27</sup>. Le cadre d'analyse que nous avons ici utilisé en s'inspirant des travaux de Horkheimer et Adorno pourrait être reporté à d'autres politiques éducatives ayant un impact sur la profession enseignante. En effet, si la GAR est un exemple probant de la rationalisation du système éducatif, celle-ci s'inscrit néanmoins dans la mouvance autrement plus large de la NGP, qui, rappelons-le :

« n'est pas une entité homogène, mais résulte de la sédimentation progressive de nouvelles manières de penser l'organisation administrative issues de pratiques du management importées des firmes privées, d'enseignements tirés d'expérimentations conduites dans les pays anglo-saxons, de préconisations d'organismes internationaux comme l'OCDE, etc. Elle constitue un puzzle doctrinal, mais s'articule néanmoins autour de quelques principes et instruments censés structurer les réformes (Hood 1991, Merrien 1999, Bezes 2005) : la dissociation des fonctions de mise en œuvre et des fonctions de pilotage et de contrôle ; la fragmentation des bureaucraties et leur ouverture aux demandes et exigences des usagers ; la mise en concurrence des acteurs publics avec le secteur privé et l'externalisation des services ; le renforcement des responsabilités et de l'autonomie des échelons mettant en œuvre l'action publique ; la gestion par les

---

<sup>27</sup> Au Québec, par exemple, la Gestion Axée sur les Résultats n'est pas exclusivement réservée au système éducatif, elle s'applique à toute l'Administration gouvernementale, telle que constituée selon la loi : « des ministères du gouvernement; des organismes budgétaires, soit les organismes dont tout ou partie des dépenses sont prévues aux crédits qui apparaissent dans le budget de dépenses déposé à l'Assemblée nationale sous un titre autre qu'un crédit de transfert; des organismes dont le personnel est nommé suivant la Loi sur la fonction publique ([chapitre F-3.1.1](#)); des organismes dont le gouvernement ou un ministre nomme la majorité des membres ou des administrateurs et dont au moins la moitié des dépenses sont assumées directement ou indirectement par le fonds consolidé du revenu » (Loi sur l'Administration Publique, chapitre A-6.01)

résultats et la contractualisation, fondée sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performances ; la normalisation, voire la standardisation, des pratiques professionnelles par le recours aux données probantes et aux pratiques exemplaires. Les réformes inspirées de la NGP mobilisent de manière séparée ou combinée ces principes de base » (Demazière et al., 2013, p.7)

Ainsi, la NGP, une tendance managériale qui s'étend à de nombreuses sphères d'activité et inspirant un nombre incalculable de réformes dans l'administration publique, cherche à instaurer des dispositifs de rationalisation dans le but de limiter le pouvoir professionnel et l'autonomie des acteurs sociaux dans l'objectif d'augmenter l'efficacité et la performance des organisations (*ibid.*, p.9). Par définition, donc, fortement teintée de rationalité instrumentale, cette mouvance représente un terrain extrêmement fertile pour l'application du modèle théorique francfortois.

Pour terminer, nous jugeons qu'il importe de spécifier que si les pressions exercées par la GAR peuvent être, à la lumière de nos découvertes dans le cadre de ce travail, sources de souffrance pour les enseignants québécois, elles ne sont pas l'origine unique de ce malaise. En effet, la tâche des enseignants ne fait que s'alourdir depuis les années 1980, au gré de leurs heures de travail qui s'allongent, des résistances des élèves et de leurs parents qui se font de plus en plus fréquentes et ouvertes, des attentes qui augmentent paradoxalement à leur égard, de la composition des groupes scolaires qui se complexifie avec l'intégration d'élèves difficiles en même temps qu'ils grossissent, de la hausse de la violence physique et psychologique à leur endroit, d'une pléiade de réformes et des exigences les accompagnant, le tout couplé à une perception négative de la profession par la population leur conférant le sentiment la reconnaissance à l'égard de leur travail n'est plus la même qu'avant (Tadif, 2013, p.244-247). La détérioration de la condition enseignante au Québec, à laquelle contribue, à la lumière de la réflexion que nous avons entreprise dans ce travail, l'institutionnalisation de la GAR, nous paraît certainement inquiétante. Si la tendance se maintient, et rien n'indique qu'elle ne se ralentira (*ibid.*, p.248), la profession enseignante risque de s'empêtrer dans un dangereux cercle vicieux :



« Incapable d'attirer et de conserver les meilleurs éléments, perdant son attractivité, la profession peut alors s'appauvrir en ressources humaines de qualité, devenant une occupation de second, voire de troisième choix pour les jeunes diplômés (...) qui la choisiront faute de mieux et avec l'espoir d'en sortir, pour échapper à des conditions de travail pénibles et peu valorisantes. (...) [Or,] il ne semble pas y avoir au Québec de consensus social ni d'efforts réels de la part du gouvernement quant aux moyens à prendre pour revaloriser l'enseignement, soutenir les jeunes enseignants et les garder dans la profession, et améliorer les conditions de travail des enseignants de carrière » (*ibid.*, p.248)

Quiconque ayant l'éducation à cœur réaliserait que ces constats extraordinairement alarmants nécessitent une attention immédiate et des actions véritablement transformatives. Pourtant, ni la population, ni le gouvernement québécois ne semblent en faire une priorité. Rien, à notre sens, ne peut excuser ce fait.

## Bibliographie

- Ambroise, A. et Ouellet, R. (1981). Le projet éducatif de l'école : Une analyse critique. *Revue canadienne de l'éducation*, 6(2), 39-53.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 26(1), p.1-17.
- Antonio, R.J. (1983). The Origin, Development, and Contemporary Status of Critical Theory. *The Sociological Quarterly*, (24), p.325-351.
- Aucoin, P. (1990) Administrative Reform in Public Management : Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums. *Governance*, 3(2), p.115-137.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Barberis, P. (1998). The New Public Management and Public Accountability. *Public Administration*, 76(3), p. 451-470.
- Barzelay, M. (2001). The New Public Management : Improving Research and Policy Dialogue. Berkeley : University of California Press.
- Bélair, L. (2004) Les dérives de l'obligation de résultats ou l'art de surfer sans planche. Dans Lessard, C. et Meirieu, P. (dir.) *L'obligation de résultats en éducation* (p.179-188). St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Ben Jaafar, S. et S. Anderson (2007). « Policy Trends and Tensions in Accountability for Educational Management and Services in Canada », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 53, no 2, p. 207-227.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (11), p.131-147.
- Bietsa, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), p. 33-46.
- Brassard, A. (2009). Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système. *Le point en administration de l'éducation*, 11(3), 11-14.

- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans Maroy, C. (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-155). Bruxelles : De Boeck.
- Burbules, N.C. et Torres, C.A. (2000). *Globalization and Education : Critical Perspectives*. Londres : Routledge.
- Carnoy, M., & Rhoten, D. (2002). What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach. *Comparative Education Review*, 46(1), 1-9. doi:10.1086/324053
- Carter, D. S. G., & O'Neill, M. (1995). *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Bristol : Taylor & Francis.
- Cattonar, B. et Lessard, C. (2011). Développement de l'éducation externe et restructuration du métier de direction d'établissement scolaire au Canada. Dans Felozis, G. et Hanhart, S. (dir.) *Gouverner l'éducation par les nombres. Usages débats et controverses* (p.143-164). Bruxelles : De Boeck.
- Charbonnier, V. (2013). *La réification chez Lukács*. Archives ouvertes HAL. Repéré à : <https://hal.inria.fr/file/index/docid/862907/filename/La-reification-chez-Lukács-chap-def.pdf>
- Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, (77), p.211–244.
- Commission des communautés européennes (1995). *Livre blanc sur l'école et la formation. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Bruxelles.
- Coslin, P. (2009). Les enseignants face aux élèves. *Dialogue*, 2(184), p.33-45.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 82, p. 65-101.
- Coulon, A. (2014). L'ethnométhodologie. *Collection Que sais-je*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Fornel et al. (2001) L'ethnométhodologie. Paris : La Découverte.
- Demazière, D. ; Lessard, C. ; Morrisette, J. (2013) Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 2(32), p. 5-20.
- Dembélé et al. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois. Dans Maroy, C. (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 89-106). Bruxelles : De Boeck.

- Deslandes, R. Parent, G. Paré, C. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y, et celles de leurs parents *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 593–621. )
- Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. *Revue internationale de psychologie*, 11(24), p.97-117.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), p.511-535.
- Durkheim, É. (1922). Éducation et Sociologie. Édition électronique réalisée par Tremblay, J.-M. (2002), repérée à : [https://www.researchgate.net/profile/Emile\\_Durkheim/publication/44826421\\_Education\\_et\\_Sociologie/links/54663fdf0cf25b85d17f5dfb/Education-et-Sociologie.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Emile_Durkheim/publication/44826421_Education_et_Sociologie/links/54663fdf0cf25b85d17f5dfb/Education-et-Sociologie.pdf)
- Dupriez, V. & Mons, N. (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Education comparée*, 5, 7-16
- Durtercq, Y. et Cucoulou, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire? Dans Maroy, C. (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 195-210). Bruxelles : De Boeck.
- Elliott, J. (2001) *Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform*. Dans Gleeson, D. et Husbands, C. (dir.), *The Performing School: managing, teaching and learning in a performance culture* (p. 192–209). Londres : Routledge.
- Ferrarese, E. (2002). Le regard micrologique. L'héritage de la réflexion de la Théorie Critique sur la souffrance. *Revue internationale de psychosociologie*, 8(19), p.77-86.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Garfinkel, H. Le programme de l'ethnométhodologie. Dans De Fornel, M. et al. (dir.), *L'ethnométhodologie*. Paris : La Découverte. p. 31-56.
- Gérard, M.-F. (2001). L'évaluation de la qualité des systems de formation. *Mesure et évaluation en education*, 24 (2-3), p.53-77.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexion sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), p. 267-284.

- Gohier, C. Anadón, M. Bouchard, Y. Charbonneau, B. Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 3–32.
- Grimaldi, E. (2012): Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), p. 1131-1154.
- Habermas, J. (1987a). Théorie de l'agir communicationnel, T1 et T2, Paris : Fayard.
- Habermas, J. et Levin, T. (1982). The Entwinement of Myth and Enlightenment : Re-Reading the Dialectic of Enlightenment. *New German Critique* (26). pp. 13-30.
- Habermas, J. (1969). Theodor Adorno : The Primal History of Subjectivity – Self-Affirmation Gone Wild. Dans Habermas, J. (1983) *Philosophical-Political Profiles*. Cambridge : The MIT Press.
- Harris, D. N. et Herrington, C. D. (2006). Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap : Lessons from the Past Half-Century. *American Journal of Education* 112(2), p.209-238.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation*. State University of New York press.
- Honneth, A. et al. (2006). Héritage et renouvellement de la Théorie Critique. *Cités*, 4(28). p. 125-158.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS* 1(23), p. 133-136. DOI 10.3917/rdm.023.0133
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69. pp. 3–19. doi :10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x
- Hood, C. (1995). The “New Public Management” in the 1980s : Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20 (3), p. 93-109.
- Horkheimer, M. et Adorno, T. (1974 pour l'édition française). *La dialectique de la raison*. Paris : Gallimard.
- Horkheimer, M. (2012, 1974 pour l'édition originale). *Critique of Instrumental Reason*. Londres : Verso.
- Horkheimer, M. (1947 pour l'édition originale). *Eclipse of Reason*. Version électronique repérée au <http://www.heathwoodpress.com/wp-content/uploads/2015/02/eclipseofreason.pdf>

- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération Autonome d'Enseignement. Rapport produit pour l'École d'Administration Publique.
- Jutras, F., Desaulniers, M. et Legault, G. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? Dans Legault, G. (dir.) *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, p.155-182. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F. Joly, J. Legault, G. Desaulniers, M. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), p.563–583.
- Kalberg, S. (2010). *Les valeurs, les idées et les intérêts. Introduction à la sociologie de Max Weber*. Paris : Éditions la Découverte/M.A.U.S.S.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C. & et al (2007). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail*. Montréal : CRIFPE et la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation.
- Lacourse, F. (2013). Regard de finissants en enseignement sur les finalités de l'école québécoise. *Phronesis* 2(2-3), p.50-62.
- Lantheaume F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, (19), p.67-81.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : Presses universitaires de France.
- Laval, C. et al. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Laval, C. et Weber, L. (coord.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Institut de recherche de la FSU ; Éditions Nouveaux Regards et Syllepse.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1)1-30.
- Lenoir, Y. (2006) Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans Audigier, F. , Crahay, M. , et Dolz, J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique de changement et une extension

- de la recherche. Dans Lessard, C. (dir.) et Meirieu, P. (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p.23-48). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et société*, 2(18), p. 181-201.
- Lessard, C. et al. (2008) Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1 (25), 155-194.
- Lingard, B. et Rawolle, S. (2011) New scalar politics : implications for education policy. *Comparative Education*, 47 (2), p.489-502.
- Loi sur l'Administration Publique. Chapitre A-6.01. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-6.01> le 30-06-2017.
- Lukács, G. (1984) *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*. Paris : Éditions de Minuit.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory and Society*, 29(4), p.507-548.
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (dir.) (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*, Québec : Presses de l'université Laval.
- Maroy, C. (2011). Accountability et confiance dans l'institution scolaire. *Education comparée*, 5, 127-154
- Maroy, C. & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. Dans G. Felouzis & S. Hanhart (Dir.), *Gouverner l'éducation par des nombres? Usages, débats et controverses*. p.53-76. Bruxelles/Paris: De Boeck.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2014). La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée*, Nouvelle série (12), p. 45-69.

- Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2016). *La réception de la "gestion axée sur les résultats" par des enseignants du secondaire d'une CS québécoise*. Symposium REF n° 20 : Université de Montréal, les 21 & 22 octobre 2015.
- Maroy, C. et al. (2016b). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec : Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie* (Rapport n° 435-012-0701). Montréal, Québec : Université de Montréal-CRCPE.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec... *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, p.99-117.
- Marx, K. (1980) *Manuscrits de 1857-1858* (« Grundrisse »). Paris : Éd. Sociales.
- Merrien, F.-X. (1999). La Nouvelle Gestion Publique : un concept mythique. *Lien social et politique*, n° 41, p.95-103.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2004). *Affiche Le Conseil d'établissement de l'école*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré au <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/le-conseil-detablissement-de-lecole-fonctions-et-pouvoirs/> le 20-06-2017.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). *La réussite de tous, un des plus grands défis de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009). *La convention de partenariat, outil d'un nouveau mode de gouvernance : guide d'implantation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation, *Recherche et formation*, 74 , p.57-70.
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005) Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, (20): 3, p. 313-345.
- Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire? Entre héritages et incertitudes professionnelles. *Recherche et formation*, 73, p. 17-28.
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. Dans Lessard, C. & Meirieu, P. (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 207- 232). Québec : Les Presses de l'Université Laval.



- Proulx, A. (2010). *Critiques de la raison formelle ; Horkheimer, Adorno et Habermas* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Ranson, S. (2003) Public accountability in the age of neo-liberal governance, *Journal of Education Policy*, 18:5, 459-480, DOI: 10.1080/0268093032000124848
- Rayou, P. (2009). Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Éducation et sociétés*, (23), p. 5-11.
- Robichaud, A. et Masse-Lamarche, M.-H. (à paraître, 2017). Une analyse de la souffrance enseignante : Horkheimer, Adorno et l'humain comme être souffrant, *Phronesis*.
- Robichaud, A. (2015). *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: figuring out democracy. *Accounting 16 Organizations and Society*, 16(7), 673-692.
- Schechter, D. (2010). *The Critique of Instrumental Reason from Weber to Habermas*. New York : Continuum International Publishing Group.
- Shamir, R. (2008). The age of responsabilization: on market-embedded morality. *Economy and Society*, 37(1), p. 1-19.
- Spurk, J. (2001). *Critique de la raison sociale; L'école de Francfort et sa théorie de la société*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (1999). Raison. Houssaye, J. (dir.) *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, p. 463-469. Paris : Hachette.
- Tardif, M. (2005). Les organisations de service public et l'obligation des résultats en éducation: plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée. Dans Lessard, C., Meirieu, P. (Eds). (2005). *L'Obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Taubman, P.M. (2010). *Teaching by numbers : deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York : Routledge.
- Tchimou, D.M. (2011). *Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant: une analyse des expériences des enseignants de Vancouver*, Toronto

et Montréal. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 40(1), 97–120.

Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Les Éditions du Seuil. 507 p.

Vandenberghe, F. (1992). La notion de réification. Réification sociale et chosification méthodologique. *L'Homme et la société*, (103), p. 81-93.

Vandenberghe, F. (1998). *Une histoire critique de la sociologie allemande : aliénation et réification. Tome 2 : Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. Rouen, Éditions la Découverte.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

Voirol, O. (2006). Préface. Dans Honneth, A., *La société du mépris : vers une nouvelle Théorie critique*. Paris : La Découverte.

Watson, R. (2001). Continuité et transformation de l'ethnométhodologie. Dans Michel de Fornel et al. (Dir.), *L'ethnométhodologie*. Paris : La Découverte. p. 15-29.

Weber, M. (1995). *Économie et Société, vol. 1*. Paris : Plon-Agora Pocket.

Weber, M. (2003). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, collection TEL.

Wynne, E. (1972). *The Politics of American Education*. Berkeley : McCutchan.